

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CONTRIBUIÇÕES PARA A CRÍTICA DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

Sonia Maria Martins de Melo

Florianópolis, Santa Catarina

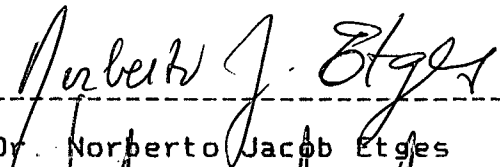
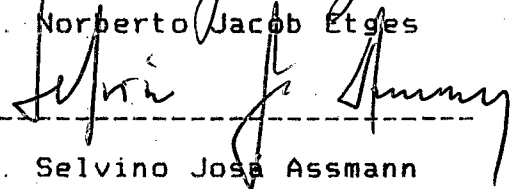
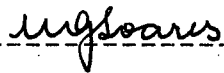
Março, 1991

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CONTRIBUIÇÕES PARA A CRÍTICA DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

Dissertação submetida ao Colegiado  
do Curso de Mestrado em Educação  
do Centro de Ciências da Educação  
em cumprimento parcial para a ob-  
tenção do título de Mestre em Edu-  
cação.

Aprovado pela Comissão Examinadora em 15/03/91:

  
----- ORIENTADOR  
Prof. Dr. Norberto Jacob Etges  
  
-----  
Prof. Dr. Selvino José Assmann  
  
-----  
Profª. MSc. Maria da Graça Soares

Mestranda: Sonia Maria Martins de Melo

Florianópolis, Santa Catarina  
Março, 1991

## AGRADECIMENTOS

Aos Orientadores Educacionais, e demais especialistas em educação presentes na escola pública brasileira, que com sua prática social contribuíram para a nossa temática e reflexões.

A turma da Escola Básica Silveira de Souza, que continuou vivendo o cotidiano, enquanto eu cursava o mestrado.

A turma lá de casa, pelo apoio logístico que me foi dado durante a caminhada.

Ao professor Norberto, mais que um orientador, um amigo, pela sua disponibilidade e inesgotável "paciência pedagógica" frente aos meus momentos de "aflição teórico-existencial", e que pelo exemplo vivo, permanente, de dignidade, coerência e produção intelectual, foi elemento fundamental para a execução deste trabalho.

Enfim a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este trabalho fosse produzido.

## SUMÁRIO

RESUMO .....	05
ABSTRACT .....	07
INTRODUÇÃO .....	09
 CAPÍTULO I - Revisão das determinações sociais da forma histórica atual da Orientação Educacional .....	 20
 CAPÍTULO II - Para entender o processo de legitimação e crise da Orientação Educacional: revisão das suas formas através dos tempos, em condições e relações historicamente determinadas .....	 28
2.1. Considerações sobre o positivismo .....	39
 CAPÍTULO III- Orientação Educacional: expressão viva do pensamento liberal? Revisão das classificações feitas sobre as formas que a Orientação Educacional assumiu na escola pública brasileira ...	52
3.1. Classificação de Azevedo e Garcia .....	53
3.2. Classificação de Sena .....	68

3.3. Abordagem de Libâneo .....	74
3.4. Classificação de Grinspum .....	77
3.5. Esquematização de Pimenta .....	84

CAPÍTULO IV - Quem classifica o classificador? Considerações- acerca das classificações existentes na literatura pedagógica sobre a Orientação Educacional.	86
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	105
----------------------------	-----

BIBLIOGRAFIA .....	114
--------------------	-----

## RESUMO

O presente trabalho visa contribuir com a discussão sobre a questão dos especialistas em educação, principalmente o Orientador Educacional, e a sua presença na escola pública brasileira.

Procura inicialmente rever alguma das características básicas do capitalismo, em sua fase monopolista, por entendê-las como determinações sociais da forma histórica atual da Orientação Educacional, assim como o são as formas de todas as outras profissões.

Entende-se que este estudo faz-se necessário porque, atualmente, a maioria das críticas feitas aos especialistas são feitas situando como determinações sociais da atuação destes profissionais na escola, e por extensão lógica, da própria função social desta mesma escola, fases já há muito superadas do capitalismo.

Procura, principalmente, alertar para o fato de que as críticas cristalizaram-se, partindo, em suas análises, de situações próprias da fase manufatureira do capitalismo; isto quando não se fixaram apenas no fato isolado da questão da divisão técnica do trabalho na fábrica, fazendo uma transposição simplista

e mecânica, para a escola, do esquema lá existente.

Procura, também, rever as formas históricas que a Orientação assumiu, através dos tempos, e conseqüentemente, através dos vários modos de produção, já que orientação não é conceito privativo do modo de produção capitalista. Com isto pretende contribuir para compreender melhor a prática social da Orientação no interior da prática mais ampla, que é a da intrincada teia de relações sociais que os homens estabelecem entre si, nos determinados modos de produzirem sua vida material.

Busca também rever as formas históricas que a Orientação Educacional assumiu na realidade brasileira, desde o seu surgimento, principalmente na escola pública de 1º e 2º Graus. Isto é feito através da releitura crítica das classificações feitas por vários autores considerados expressivos na literatura pedagógica atual, e que, certamente, têm influído, com seus trabalhos, nos estudos e decisões quanto a questão dos especialistas em educação.

Alerta finalmente o trabalho para a necessidade de revisão das inversões metodológicas e equívocos de interpretação que ocorrem no trato da questão em pauta. Isto pode e deve ser feito, reconduzindo-se a temática para ser discutida a partir das reais condições concretas já produzidas pelo desenvolvimento produtivo, pois só elas possibilitam o avanço qualitativo da questão.

O real deve ser buscado através das formas, mas o conceito que as determina realmente é que deve ser explicitado.

## ABSTRACT

The objective of this abstract is to rise the discussion about the Educacional advisors, mainly its experts, and their presence at the Brazilian state schools.

Some basic capitalistic characteristics were reviewed, at the monopolistic phase, as social and present advisors activities, as well as of the form of other professions.

It is understood as necessary due to the wrong idea specialists are seen: social role at school, and by logical extension, the social role of this school what is already subjugated in the capitalism.

It alerts to the fact this concept took shape by embodying the manufacturing capitalism phase. Besides it, not only the work division in the industry was analised, but as ordinary-mechanical transposition of the existing system was passed onto school.

Its objective is based on better understanding and social exercise of these advisors to fulfill the wider field which is the social relationship men establish in their material world.

These forms were analised as from elementary school, principally state schools. This examination was done through a critical study of updated experts articles in this field which



have much contributed to this matter.

The need for revision of the methodological inversions and the misunderstandings of interpretation should be analysed to enable a productive advance in this field.

The truth should be searched through the forms, but it is the concept which determines what to be explained.

## INTRODUÇÃO

Inserida no momento histórico de aguda crise social, a questão da escola pública, e dentro dela os profissionais que lá atuam, têm sido motivo de amplo debate dentro da inteligência brasileira.

Pesquisas, congressos, seminários e farta produção acadêmica têm pretendido fazer denúncias, diagnosticar causas, apontar caminhos, e alguns chegam a prescrever soluções "definitivas" para o decadente sistema educacional público brasileiro.

As receitas para a melhoria, ou para a solução, têm sido das mais variadas: vão desde a regionalização dos produtos da merenda escolar até o recente movimento que propõe a exclusão dos especialistas em educação do sistema escolar.

Justamente esta última questão, a discussão sobre a permanência ou não dos especialistas na escola (entre eles o Orientador Educacional), foi o ponto de partida para a definição do tema deste trabalho: a questão da Orientação Educacional.

Isto porque partiu-se da especialidade: nossa experiência como Orientadora Educacional em escola pública de 1º grau.

Refletindo como Vieitez (1984), e ao revermos nossa caminhada de mais de dez anos de exercício de magistério, a maioria dos quais em escola pública de 1º grau, inicialmente co-

mo professora primária, depois como especialista em educação, atravessamos esse período com momentos de crenças, sonhos e dúvidas em relação ao verdadeiro significado social da nossa profissão e da escola. Sempre buscando o sonho de uma sociedade mais justa e igualitária, na maioria das vezes amparados apenas pela intuição advinda do senso comum, sentíamos que a nossa profissão de educadora, e por ela também a educação através da escola, teria algo a fazer em busca da transformação social.

Estendendo nossas dúvidas e angústias ao nível do coletivo, ainda com base no senso comum e no bom senso, percebíamos que a situação da atuação do profissional Orientador Educacional, mais especificamente na escola pública brasileira, estava sendo objeto de vários estudos e críticas englobados no debate nacional sobre a formação do educador, o papel da escola e o contexto sócio-político-econômico da sociedade brasileira, esta por sua vez discutida como inserida nas relações internacionais.

Segundo o Boletim Construção (nº 2, ano 1, 1987) da Federação Nacional dos Orientadores Educacionais, em seu artigo "Curso de pedagogia: tendências", no que diz respeito as habilitações existentes hoje neste curso, "notam-se duas tendências que se opõem (e uma terceira que não merece destaque por carecer de originalidade)".

A primeira tendência seria a que defende a manutenção das habilitações, redefinidas a partir do que a literatura mais progressista vem apontando nesta área.

A segunda tendência que surgiu em São Paulo na década de 80, e está sendo aplicada na Universidade Federal de Goiás,

defende a extinção das habilitações e dá ênfase à formação do pedagogo generalista capaz de assumir na escola a função das três habilitações: orientação, supervisão e administração.

Outras universidades, aparentemente, resolveram o problema substituindo as três habilitações por outras: pré-escolar, educação de adultos, e até o pedagogo para a empresa.

Outras fizeram ainda mudanças nos currículos das três habilitações em pauta; algumas outras ainda estão discutindo o problema para depois reformularem o curso de pedagogia.

Essas várias tendências se refletem também na Comissão Nacional para a redefinição do Curso de Pedagogia, que coordena os debates.

Mas o que a realidade da prática da atuação dos especialistas tem apontado é que, assim como em os outros estados, a maioria dos cursos de pedagogia em Santa Catarina tem formado o Orientador Educacional (bem como os demais educadores) numa linha mais conservadora, quando não sem um linha definida. Será a linha "do não ter linha"?

Ao mesmo tempo, a prática cotidiana de muitos desses profissionais orientadores, em vários níveis de atuação (escolas públicas, associações, sindicatos e federações de trabalhadores tem demonstrado já um fazer que busca transformar-se, preocupado com a questão das relações capital/trabalho, enfim, avançando na consciência crítica das relações sociais entre os homens.

O cotidiano de muitos desses profissionais também, aparentemente, aponta para um fazer que se diz comprometido com a classe trabalhadora.

Frente ao exposto até agora, o que tem caracterizado o "julgamento" da atuação do profissional Orientador Educacional, atualmente, são duas tendências amplas: a primeira é aquela onde vários estudiosos brasileiros, em nome de uma pretensa reapropriação da totalidade do saber pedagógico, apregoam a sua extinção. Neste caso é negado a esses profissionais da escola o direito a uma atuação interdisciplinar, onde "cada ato e cada fato passam a ser referidos à totalidade". (Garcia, 1985).

A segunda grande tendência é a daqueles que argumentam ser no mínimo estranho que, logo agora, quando muitos desses profissionais passam do discurso de "agentes de mudanças" para a busca do que se pensa ser uma real ação transformadora, partindo da compreensão de como e porque foram criados, procurando redefinir suas funções, seja apregoada sua extinção. Garcia (1985) sugere que se pense a resposta à questão da existência do Orientador Educacional a partir de uma reflexão de a quem serviu a sua criação e a quem serve agora a sua extinção. Lembra também que nos últimos anos houve encontros de Orientação Educacional em todas as regiões do País, bem como encontros nacionais. E que o tema principal desses encontros foi a redefinição do papel desse profissional, que se pretende participante de um processo global de busca da transformação das relações sociais entre os homens.

Em Santa Catarina, dos mais ou menos mil associados da AOESC - Associação dos Orientadores Educacionais de Santa Catarina, aproximadamente 70% são profissionais pertencentes à rede pública estadual de escolas de 1º e 2º graus, tendo ingressado

por concurso público, com lugar definido dentro do Quadro do Magistério Estadual, composto por docentes e especialistas. A maioria atua diretamente em escola, apesar de não contar ainda cada escola com no mínimo um Orientador Educacional. Em número menor, mas em crescimento, algumas Prefeituras Municipais de Santa Catarina, em suas redes de ensino municipal, já contam com o serviço de especialistas na educação, dentre eles o Orientador Educacional, tendo realizado concursos públicos para seu ingresso. Muitas unidades escolares municipais já contam com o Orientador Educacional lá atuando, bem como atuam também a nível de coordenação central.

A realidade vem demonstrando também que a atuação de muitos orientadores nas escolas tem demonstrado um certo avanço em sua consciência crítica em relação a realidade que o cerca, resultando disto uma prática mais questionadora, que busca trazer para o planejamento curricular a realidade do aluno e da sociedade onde vive.

Nestes casos busca também o Orientador Educacional ajudar a mobilizar a escola, a família e a comunidade para a reflexão sobre as causas da dinâmica da sociedade e suas expressões na prática educativa.

Também a atuação de muitos orientadores educacionais catarinenses junto a movimentos organizados de trabalhadores, em vários níveis, bem como a já citada prática em algumas escolas, tem sido aparentemente importante no apoio às lutas pela propalada democratização da sociedade brasileira.

Todas essas evidências podem estar apontando para a possibilidade da existência de um bom número de profissionais orientadores, aqui na nossa realidade catarinense que, apesar de sua origem e formação, estão rediscutindo e redefinindo suas funções, buscando construir uma nova prática que, aparentemente seja condizente com o crescimento de sua consciência crítica em relação ao mundo em que vivem os homens, e as verdadeiras causas da intrincada teia de relações que entre eles se estabelecem.

Mas, em sua maioria os Orientadores Educacionais, segundo Noma

"tentam repensar a sua prática tomando como referencial teórico essas análises mais gerais sem proceder, no entanto, a um exame crítico das mesmas". (1989:V)

Noma vai além quando afirma que

*Conceito*  
"as análises referentes a Orientação Educacional hoje existentes indicam a necessidade de aprofundar qualitativamente os estudos, vistos que estes ainda se mostram insuficientes para dar conta de fornecer respostas às questões postas na área". (p.VI)

Isto porque a Orientação Educacional até tem sido estudada enquanto produto e expressão teórica de uma prática social que se insere numa prática mais ampla, mas a maioria dos estudos não desvela, ou então não situa corretamente o momento histórico do capital em sua fase monopolista, que está determinando atualmente as relações sociais entre os homens na nossa sociedade, O que desloca, necessariamente, também a crítica da

prática da Orientação Educacional. Essa crítica se ampara, muitas vezes, em leituras teóricas de fases já superadas do capitalismo, isso quando a crítica não é feita tirando totalmente a questão da história e do contexto, ao analisá-la "em si".

Noma credita as dificuldades de apreensão do conteúdo sobre a Orientação Educacional em nossa época, em sua grande parte, às limitações metodológicas. Limitações metodológicas essas que também têm que ser vistas e entendidas como uma expressão do possível aqui e agora.

A autora avança qualitativamente no estudo da questão ao explicitar que, seu trabalho, enquanto um esboço de uma crítica à Orientação Educacional

"toma o materialismo histórico como o fundamento de sua elaboração, e neste sentido utiliza o método da análise que se caracteriza pela leitura histórica do tema em questão, partindo da tese que este encontra explicação na forma de ser do conjunto de relações que ocorrem na sociedade industrial, que determinou a forma de ser da Orientação Educacional" (1989:VI/VIII).

E é a partir deste avanço que tentar-se-á também fazer a leitura da questão neste trabalho.

Alerta Noma, corretamente, para o fato de que a Orientação Educacional deve ser

"estudada enquanto produto e expressão teórica da prática social que ocorre sob os moldes do imperialismo, trazendo em seu bojo determinadas formas de interpretação da realidade dominante na sociedade, e que por sua própria forma de ser não dão conta da explicação do processo social em que estava inserida". (p. 10)



A questão da Orientação Educacional é recolocada em seu devido lugar: a prática da Orientação Educacional é desenvolvida no interior das contradições da sociedade na fase imperialista e, portanto, se fez fundamentada em concepções fetichizadas e reificadas da realidade.

O que ocorreu até agora é que

"as análises críticas existentes ainda não dão conta da leitura histórica da problemática posta na área." (Noma, p. 90)

Por caminhos parecidos também avançou Carvalho, ao sintetizar que nos estudos e debates sobre o que ela coloca como a divisão social do trabalho na escola, "o fundamental é discutir de que maneira a divisão social do trabalho expressa a sustentação do capital, do ponto de vista das relações de poder nele contidas". (1989:13) E de que no Brasil esses estudos e debates "têm assumido duas tendências básicas, de orientação crítica".

E explicita Carvalho:

"a primeira tem como ponto de partida o papel ideológico que os especialistas em educação tem cumprido até agora, reproduzindo no âmbito escolar a divisão social do trabalho e propõe a extinção dos referidos especialistas da escola como forma de superar a divisão entre os que pensam (especialistas) e os que executam a educação (professores) e conseqüentemente, de democratizar o processo de trabalho." (p. 13/14)

Envereda essa tendência pelo erro crasso de identificar o conceito de Orientação Educacional com uma de suas formas

históricas. Se a forma é ruim, toda a Orientação é ruim, portanto deve ser extinta, parece ser a premissa usada. Se for usado esse mesmo tipo de raciocínio, baseado apenas nas formas com as quais os conceitos se identificam imediatamente dentro de um capitalismo selvagem (e nem poderiam ser diferentes), preconizar-se-ia por exemplo a extinção da medicina, pois sua forma histórica atual, a de médicos especialistas, reproduz a divisão social do trabalho tão nefasta aos homens, e tal divisão deve ser superada em nome da transformação social.

E prossegue Carvalho:

"a segunda perspectiva apresenta o mesmo ponto de partida e de chegada, mas difere quanto a forma de resolução do problema, propondo resgatar a função progressista que essas mesmas especializações portam, e portanto, colocá-las assim a serviço do capital". (p.13)

Também essa tendência faz o "mea culpa", por identificar o conceito com a forma, só que propõe algumas saídas, e não a extinção da forma enquanto profissão. Resgatam, ou tentam resgatar/propor, uma nova forma. Não aprofundam a discussão sobre o conceito.

Constatando pois, que apesar da aparente diferença entre ambas, as perspectivas partem de uma mesma concepção teórico-metodológica, Carvalho aponta a causa maior de seus limites de interpretação, nos seu entendimento: o fato de não considerarem devidamente o movimento histórico do capital em sua fase monopolista. Isso porque consideram esses estudos as relações en-

tre educação e a realidade social, mas terminam por tratar a educação em si, devido a forma como compreendem essas relações. Acabam, segundo ela, por negar a sua historicidade, apesar de pretender tratar da questão historicamente.

Nessa interpretação de Carvalho discordamos de ser "causa maior" dos limites de interpretação das perspectivas a questão de não considerarem devidamente o momento histórico do capital. É causa importante sim, das interpretações equivocadas sobre a questão da Orientação Educacional o problema dos seus críticos/teóricos "congelarem" sua visão sobre o capital lá pelos idos da manufatura. Mas é também causa importante o fato de confundirem a forma da Orientação como se fosse o conceito em si.

E para se tentar contribuir com as discussões sobre o assunto, buscando entender um pouco mais que trabalhador é esse que hoje está em julgamento, o profissional de Orientação Educacional, é que se procurou neste estudo:

1 - rever algumas características básicas do capital em sua forma monopolista, por entendê-las como determinações sociais da forma histórica atual da Orientação Educacional.

Isto fez-se necessário por também entendermos que, atualmente, a maioria das críticas feitas aos especialistas em educação, dentre eles o Orientador Educacional, ocorre situando como determinações sociais da atuação destes profissionais na escola (bem como do próprio papel que a escola desempenha na sociedade), formas já há muito superadas do capitalismo.

Principalmente cristalizam-se as críticas baseadas na fase manufatureira do capital, ou então que dão ênfase apenas à questão da divisão técnica do trabalho na fábrica, como expressão máxima da exploração do ser humano no capitalismo, transpondo mecanicamente para a escola o esquema lá existente.

2 - rever as formas históricas que a Orientação assumiu através dos tempos (e consequentemente através dos vários modos de produção).

Com isto pretende-se contribuir para estudar a Orientação Educacional, como bem coloca Noma:

"compreendo a especificidade de sua prática no interior da prática social mais ampla. (1989:VI).

3 - rever as formas históricas que a Orientação Educacional assumiu na realidade brasileira, desde o seu surgimento, principalmente na escola pública de 1º e 2º graus.

Far-se-á isto, neste trabalho, através da releitura crítica das classificações de Orientação Educacional feita por vários autores considerados expressivos na literatura pedagógica atual, e que, certamente influem nos estudos, na formação, nas críticas, e até nas decisões quanto a questão das especialistas em educação.

Com este estudo pretende-se, portanto, contribuir um pouco mais para a questão da crítica aos especialistas em educação, dentre eles mais especificamente, o Orientador Educacional, e para a questão da definição da sua permanência ou extinção na escola pública brasileira.

## CAPÍTULO I

### REVISÃO DAS DETERMINAÇÕES SOCIAIS DA FORMA HISTÓRICA ATUAL DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL.

Para dar conta da problemática posta na área é necessário ter-se presente as características que assume o capital em sua fase monopolista, pois as mesmas explicitam as determinações sociais do fazer da Orientação Educacional que está em discussão.

E quais são essas características?

Ao se fazer a análise do processo capitalista de produção destaca-se como básico o fato de que nele a máxima produção da mais-valia (que corresponde ao princípio de máxima valorização do capital) subordina diretamente o processo de trabalho ao capital.

Tudo que se faz em relação ao processo de trabalho (melhoria de suas condições técnicas e sociais), visa principalmente o "aumento da produtividade, o que torna possível diminuir o preço das mercadorias, e conseqüentemente, o valor da força de trabalho socialmente necessário para a produção de mercadoria". (Noma, 1989:16).

Portanto, a finalidade do processo de produção capitalista é a expansão quantitativa do valor através da produção de mais-valia. Como consequência, o que regulará e condicionará as transformações materiais do processo de produção são as determinações da valoração.

Coloca Noma:

"Este movimento torna imperativo, pela lei da concorrência, o desenvolvimento das forças produtivas de modo a adequar a base técnica às exigências da produção capitalista". (p. 17)

Para isso é necessário o entendimento correto da questão, especialmente nas formas que assume o valor: na manufatura, o que revoluciona o modo de produção é a forma da força do trabalho, na indústria moderna é o instrumento de trabalho. Neste ponto o trabalho abstrai-se por completo: deixa de ter a forma humana para tomar a forma de máquina.

A produção agora "depende da aplicação consciente da ciência da natureza, que neste momento se encontra extremamente desenvolvida e corporificada na máquina". (Noma, 1989:18)

Como coloca Marx:

"Na manufatura e no artesanato o trabalhador se serve da ferramenta: na fábrica serve à máquina. Naqueles procede dele o movimento do instrumental de trabalho. Nesta, tem de acompanhar o movimento do instrumental. Na manufatura, os trabalhadores são membros de um mecanismo vivo. Na fábrica eles se tornam complementos vivos de um mecanismo morto, que existe independentemente deles". (1968:483).

Com a produção de máquinas através de máquinas chega o capital ao ponto culminante do desenvolvimento de sua base técnica: objetiva-se aí a subordinação real do Trabalho ao Capital. São então eliminados os entraves à sua expansão, já que fica determinado que a força produtiva está subordinada ao capital, corporificado na máquina.

Portanto, para produzir, o capital necessita então cada vez menos do trabalho humano, que por sua vez, lhe é imprescindível na produção da mais-valia.

E esta tendência histórica imperiosa revela a contradição que já estava posta desde o início da forma burguesa de produção.

Neste sentido, segundo Noma:

"a máquina revela o conflito entre o desenvolvimento das forças produtivas e relação social de produção, revela a contradição entre produção social e apropriação privada, e revela também a possibilidade da superação desse conflito pela superação da sociedade capitalista". (p. 20)

Contradição esta que é essencial e inerente ao capitalismo, pois

"se por um lado a máquina automática diminui o tempo de trabalho na sua forma necessária, criando um tempo livre disponível para toda a sociedade, por outro lado o capital não pode prescindir desse trabalho porque senão o valor não se realiza. Isto porque o trabalho humano é o único que produz valor; o trabalho da máquina apenas transfere um valor a ela incorporado por se ela própria produção humana". (Noma, 1989:22).

Na busca de sua sobrevivência o capitalismo "estica" a manutenção de produção de mercadoria, através do trabalho assalariado e a reprodução da classe trabalhadora enquanto produtora de valor.

Na convivência com esta contradição básica, impossível de ser negada ou solucionada pelo capital, historicamente se desenvolve o conceito do não trabalho, o que leva o capitalismo a ter em si o pressuposto de sua possível destruição, ou seja, sua expansão e sobrevivência como modo de produção pode trazer a destruição das forças produtivas por ele próprio criadas.

Com as forças produtivas desenvolvidas ao máximo, com o tempo de trabalho necessário para toda a sociedade reduzido ao mínimo, o resultado é que cria muito tempo disponível: nega-se o trabalho vivo pelo trabalho objetivado. Não é mais o tempo do trabalho humano a medida de valor, e a apropriação do sobre trabalho deixa de ser a fonte da riqueza.

Por essa razão, tem-se condições para pressupor-se o desmoronar do modo de produção baseado na apropriação do sobre trabalho das massas.

O capitalismo apresenta-se como negando-se a si mesmo, ao mesmo tempo em que põe os suportes históricos para o socialismo. É por isso que Marx nos fala da necessidade da classe trabalhadora se apropriar do seu sobre-trabalho e dos meios de produção, deixando o tempo disponível de ter uma existência contraditória.

Neste sentido

"a medida da riqueza social já não é o tempo de trabalho e sim o tempo disponível, o



tempo de não trabalho que cada indivíduo tem para si" (Noma, 1989:108).

Carvalho também contribui nessa reflexão acerca da contradição básica que o capital possui, em sua fase monopolista:

"A questão central é, pois a dificuldade que o capitalismo monopolista encontra para realizar valor, e que acaba por gerar mudanças no processo produtivo. Por isso o capital se defronta constantemente com o problema da crise, o que o obriga a tentar novas formas de impor trabalho, isto é, de realizar o valor. Isto se expressa na etapa monopolista na redução do trabalho produtivo e no crescimento exacerbado do trabalho dito improdutivo. Luta-se, portanto, para se manter a necessidade de trabalho, do controle, da produtividade, ou seja, a mais valia". (1989:52).

Como destaca Noma "a sobrevivência do capital depende de encontrar maneiras de converter todo o tempo disponível na sociedade e transformá-lo em tempo de trabalho" (p.39). Para isso "tende a estruturar toda a sociedade como se esta fosse uma grande fábrica social, onde todas as atividades promovem a reprodução ampliada do sistema: família, educação, arte, literatura, etc., enfim todas as atividades são estruturadas no interesse do capital" (p.39).

Sendo a manutenção da produção de mercadorias, a manutenção do trabalho assalariado e a reprodução da classe trabalhadora como produtora de valor, condições essenciais para a sobrevivência do capital, pode-se então compreender porque a escola, em certo momento da crise do capital "assume o papel de inicia-

ção ou qualificação para o trabalho, tendo como objetivo a formação integral do indivíduo." (Noma, 1989:23).

No Brasil esse papel se acentua na escola pública, claramente, na promulgação da Lei 5692/71. Nela fica legalmente instituída a Orientação Educacional na escola, com função de orientar para o trabalho. Trabalho este interpretado pelo ideário burguês. Entende-se que a burguesia foi revolucionária no momento em que compreendeu que é pelo trabalho que a sociedade se produz: homem é igual a trabalho. Mas ao expressar que o homem se torna homem pelo trabalho, "é através do trabalho pessoal, é pelo esforço próprio que cada um torna-se aquilo que é", explica o trabalho pelo viés do trabalho pessoal de cada um: torna-se reacionária. (Noma, 1989:14).

Esta dicotomia se faz presente em todo o processo de desenvolvimento do pensamento liberal: a concepção de que o homem, enquanto indivíduo, é produto de si mesmo e a concepção de que a sociedade (um todo harmônico, natural e eterno) é a soma-tória das experiências individuais.

Noma já enfatiza que "o aparecimento da Orientação Educacional data da primeira metade do Século XX (1), o que significa que é produto da sociedade capitalista numa fase em que esta perde o anterior carácter revolucionário, ou seja, é produto da crise do capital" (p.12). Isso porque, nessa época, ocorria o surgimento do imperialismo, que como fase transmutada do

---

(1) Acrescentaríamos: a Orientação Educacional em sua forma de profissão específica. Já o conceito de Orientação é tão antigo quanto a humanidade.

capital industrial, produzia novos mecanismos para buscar a sua sobrevivência.

Um dos mecanismos seria o fortalecimento do Estado para organizar e assegurar a ordem na relação capital-trabalho; outro mecanismo seria, ao nível ideológico, justificar as contradições sociais inerentes às relações sociais do capitalismo nessa fase.

Clarifica-se aí, com toda sua força, a luta entre conservação e transformação, que é a contradição que propulsiona o processo histórico das relações sociais entre os homens: a movimentação de uma nova forma de produção de vida já colocada em suas bases materiais, com o desenvolvimento pleno das forças produtivas e o movimento permanente de luta do capital para rearticular-se e que permanentemente esbarra em seus próprios limites, obrigando-se então a forma burguesa, a "sobreviver em constante e insolúvel contradição". (Noma, 1989:12)

A destruição das forças produtivas é condição essencial para a sobrevivência do capital, ao mesmo tempo em que pressupõe um encaminhamento para a sua extinção.

A Orientação Educacional, em sua forma histórica de profissão específica no capitalismo, na sua fase monopolista, surge também como expressão desse último movimento, sendo uma expressão viva do pensamento liberal.

Mas faz-se necessário rever as formas históricas que a Orientação Educacional assumiu nos vários modos de produção que construíram as sociedades humanas, até chegarmos mais especificamente às suas formas históricas, no capital monopolista, no

Brasil, enquanto profissão legal inserida na escola pública.

Isso porque, segundo Carvalho,

"qualquer profissão só existe em condições e relações historicamente determinadas; portanto, é a partir da compreensão destas determinações históricas que se poderá captar o significado dos diversos tipos de especialização do trabalho social existente na escola, caracterizando seu processo de legitimação e crise". (1989:136).

## CAPÍTULO II

**PARA SE ENTENDER O PROCESSO DE LEGITIMAÇÃO E CRISE DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: REVISÃO DAS SUAS FORMAS, ATRAVÉS DOS TEMPOS, EM CONDIÇÕES E RELAÇÕES HISTORICAMENTE DETERMINADAS.**

Ao se fazer a leitura histórica das formas de orientação, descobre-se que elas não são privativas das relações sociais advindas do modo capitalista de produção.

Já afirmava Carvalho que no

"labirinto cheio de encruzilhadas do existir humano, todo e qualquer um pode tornar-se guia do outro, Mesmo nas épocas mais difíceis e tormentosas. Em tempo de guerra o louco guia o cego, diz Shakespeare, no Rei Lear..." (1986:41).

É interessante destacar que a idéia do ajustamento do homem a uma situação considerada ideal por alguém ou por um grupo, é a base da existência das formas de orientação através dos tempos.

Sendo a definição básica mais comum de orientação "o ato de indicar o rumo a alguém, o ato de guiar alguém" pode-se inferir que se o indivíduo precisa de orientação é porque está

desorientado em relação a alguma coisa, por algum motivo. Pode conhecer o objetivo, mas não o caminho, ou caminhos mais adequados.

Se é certo o fato de que o indivíduo precisa de orientação, está aí embutida a suposição de que, em contrapartida, existem outros indivíduos não desorientados, e que, por esse motivo, não a necessitam. Conhecem os caminhos, os descaminhos, seus precipícios, etc.

Revendo as formas que a orientação assume nos vários tipos de sociedades advindas dos vários modos de produção que construíram a história das relações sociais entre os homens, percebe-se que as idéias que constituem a base para ajudar, e assim ajustar, o indivíduo em seus momentos de necessidade são, talvez, tão antigas quanto a própria humanidade. Isso porque "o homem sempre se preocupou com sua condição em um mundo aparentemente adverso." (Beck, 1977:13).

No início, sem explicações em relação aos fenômenos e ocorrências naturais relacionadas com a sua existência, deificou-as; mais tarde com o advento da civilização passou a preocupar-se também com os demais indivíduos e suas dificuldades. Como resultado lógico recorrem a ajuda mútua.

Muitas foram as práticas usadas para isso: crenças religiosas, razão, opinião do grupo, ciência, etc..

Conforme Beck:

"toda tribo conhecida, passada e presente, tem tentado prolongar sua maneira de viver de ajudar seus jovens a se tornarem membros atuantes da sociedade e eliminar algumas pressões de vida". (p. 14).

Isso é confirmado por estudos comparativos de religião, de ritos de puberdade e de educação. Revendo o estudo comparativo de Beck vemos que, na época da vida tribal,

"a orientação no mais amplo sentido do termo, era a ajuda dada por uma pessoa a outra, por um grupo de seus membros na busca do melhor curso de ação para a sobrevivência do indivíduo e do grupo". (p. 15).

As formas que a expressavam eram os conselhos, as decisões do grupo e a exortação religiosa. Tudo isso visando atingir aos objetivos do indivíduo, que eram os de viver com menos tensão, e os objetivos do grupo, que eram o de sobreviver, e com estabilidade.

Nessa época, o indivíduo vivia num mundo fora do seu controle, num ambiente que lhe era hostil: ou se adaptava às coisas que não podia mudar, ou perecia.

Porque "o homem não controlava seu destino final, forças mais poderosas que ele determinavam outros aspectos vitais de sua existência de um modo amplo e inalterável, assim como sua morte. (Beck, 1977:14).

E por essa interpretação o homem entrega seu destino ao sobrenatural.

Entretanto na Grécia, apesar da continuação da luta humana contra os fenômenos hostis do universo, houve uma sutil mudança em relação a como encarar o sobrenatural, já que alguns "discerniam a concepção antropomórfica dos deuses e questionavam a conveniência de confiar o destino do homem ao ritual e à sú-plica." (Beck, 1977:15).

Perguntava-se então: se até os conselhos religiosos eram possíveis de serem questionados, que modos de vida seriam corretos, desejáveis? Tornou-se costume então a procura, pelo grego comum, dos mais velhos para que lhe dessem conselhos para a vida.

Já os sofistas e seus sucessores pregaram uma doutrina mais popular: o homem deveria cuidar de seus próprios interesses, acumular toda a riqueza e poder que pudesse e procurar sua satisfação na vida. Portanto, não necessitava de orientação, a não ser a de seus próprios desejos.

Para Platão a influência dos homens, seus papéis sociais, suas ocupações e seus estilos de vida deviam ser determinados pelo intelecto; propôs então um sistema de educação para selecionar os mais aptos para dirigir a sociedade, e onde os homens menos importantes no esquema social encontrassem seus níveis ótimos. O professor era o encarregado de desempenhar as funções de orientação, que se expressavam em selecionar os mais aptos para prosseguir nas etapas sucessivas e graduais de educação. Era dever sagrado do professor/orientador selecionar as melhores mentes para ter acesso aos níveis superiores de educação. Para Platão, as capacidades dos homens eram muito diversas. A sociedade, através da educação, tinha por tarefa selecionar os líderes e escolher os indivíduos com as capacidades certas para desempenhar as funções específicas determinadas pela sociedade.

Do homem pouco poderoso da vida tribal e que pressupunha um conjunto de deuses estabelecadores das condições do universo e que poderiam, se induzidos, modificar as condições a sua



vontade, passou-se então ao homem dotado de grande potencial de Platão, que poderia modificar sua sorte perante a adversidade; onde "o pensamento do homem poderia conduzir a uma vida ajustada às suas potencialidades que permitisse o desempenho do seu papel no grande plano pré-existente no universo". (Beck, 1977:19).

Portanto "os indivíduos que não pudessem penetrar profundamente nos caminhos do intelecto deviam seguir o conselho e as prescrições daqueles que presumivelmente poderiam fazê-lo." (Beck, 1977:19).

No século IX, com Carlos Magno, emerge o problema de como utilizar melhor os talentos, as capacidades consideradas naturais de cada indivíduo para melhor servir a aristocracia (legitimada por "direito divino"). A função da orientação era exercida então pelo padre da paróquia, que selecionava os que possuíam mais capacidade mental e com mais potencial de educabilidade para servir ao império.

Destacam-se alguns princípios considerados indiscutíveis na época:

- certas classes de homens obedecem, outras dirigem.
- o nascimento não era um acidente cósmico.
- Deus determinava que os privilegiados deviam governar, os menos afortunados e com menos talento deviam trabalhar para os primeiros, que por sua vez, através das lideranças, protegeriam os plebeus.
- o mundo era um sistema cósmico, governado por leis imutáveis. O homem devia sobreviver num mundo hostil e preparar-se para o mundo espiritual que lhe era revelado pela religião.

A orientação formal aparece no fim do Século XIX, início do Século XX. Já nas primeiras colônias americanas as funções de orientação eram desempenhadas de modo rudimentar, principalmente pela família e pela igreja, e eram de cunho espiritual e moral. As diretrizes para a ação eram calcadas na doutrina religiosa: se o indivíduo vivesse a "boa" vida, pregada pela igreja, era bom.

Segundo Beck,

"o homem estava sob o controle de forças externas, exceto por uma pequena margem de liberdade de escolha que lhe foi concedida para resolver os problemas da vida diária: seu destino após a vida terrena dependeria de suas escolhas na vida presente". (1977:25).

Com a difusão da educação em geral, nos Estados Unidos da América, certos problemas que foram surgindo demonstraram que o professor não podia ou não queria resolvê-los, por falta de tempo ou por sua formação e inclinação. Desenvolveu-se assim formalmente no serviço de orientação e assistência ao aluno.

Alertando-se sempre, neste trabalho, para o fato que deve tomar os devidos cuidados para não identificar o conceito enquanto conteúdo da Orientação com sua forma histórica, em particular, veremos que, segundo Beck, o estudo das etapas do desenvolvimento das teorias de orientação e do trabalho terapêutico com elas relacionado permite revelar as mudanças nos pressupostos que basearam esse mesmo desenvolvimento. São por ele chamadas de etapa amorfa, etapa prescritiva, etapa não diretiva e etapa fenomenológica.

A etapa amorfa (forma da etapa sem forma??), em síntese, baseava-se no seguinte princípio: quaisquer que fossem as fontes do conselho, o pressuposto básico era de que o homem nem sempre poderia ver claramente seus próprios problemas. Compreendia-se, de maneira mais ou menos vaga, que parecia útil falar com quem ouvisse com simpatia e contribuisse com um ponto de vista novo.

Como já foi visto em Beck, a maioria das orientações no início eram feitas por fontes religiosas, já que o pressuposto era religioso e depois metafísico: o mundo se movia de acordo com as leis estabelecidas por uma "força criadora", e que essa "força" poderia, através da razão, chegar a saber quais as escolhas que se de devia fazer.

A etapa prescritiva, segundo Beck, inicia-se com Freud. Como síntese de seus principais pressupostos destacam-se:

- uma concepção determinista do mundo.
- conseqüentemente uma visão determinista a respeito da vida do homem (composto de duas partes definidas: mental e física, derivadas e operadas pelas leis de causa e efeito).
- os impulsos, necessidades e privações é que determinam necessariamente as ações do homem. Essas necessidades podem ser reestruturadas, desde que o homem seja levado a compreender as influências que atuam sobre ele e que receba as prescrições de alguém de fora de seu organismo: esse é o papel do terapeuta.
- "a visão objetiva do terapeuta é o principal meio de decifrar relações". (p.61).

- existem níveis conscientes e subconscientes da mente.

- a responsabilidade é um pseudo-conceito, já que o curso da vida humana está determinado quase que totalmente por fatores fora de seu controle.

- "o terapeuta deve indicar qual o comportamento mais provável e o curso da ação adequada ao cliente". (p.61).

A etapa seguinte, denominada por Beck de não diretiva, tem como expoente máximo a figura de Carl Rogers. O objetivo básico da orientação, vista basicamente como aconselhamento por Rogers, é a liberdade do indivíduo pois "dada a liberdade de lidar com seus problemas na presença de um orientador não ameaçador e simpático, o homem pode desenvolver sua capacidade não só de resolver um problema imediato como também de viver mais plenamente e aprender a enfrentar os problemas, à medida que surjam no futuro" (Beck, 1977:60). Rogers também é determinista no momento que pressupõe que existe uma ordem objetiva da realidade, quer a conheça bem o homem ou não, e sob a qual o homem praticamente não tem nenhum controle: o mundo cognoscível é apenas o mundo dos fenômenos; Neste mundo físico existem relações de causalidade também aplicadas ao mundo psíquico do homem e que só podem ser compreendidas penetrando-se no interior do "cliente", de alguma maneira.

Nesta abordagem, como toda a personalidade humana procura manter-se em equilíbrio diante de um mundo hostil, toda pessoa tem direito de ser orientada em seus momentos de angústia, podendo também recusar orientação, ou suspendê-la, à sua

vontade. O orientador deve agir através da empatia, e mantendo os seus próprios valores o mais possível fora do processo de orientação, já que a auto-determinação é pressuposto básico da não diretividade.

A etapa dita fenomenológica, que tem como expressão máxima Combs e Snigg, pressupõe que todo comportamento é determinado. A escolha é portanto palavra sem sentido. O homem age determinado pelo aspecto orgânico da auto-preservação e auto-estimulação.

Beck afirma também que a fenomenologia proporcionou o esquema mais próximo de uma teoria e uma filosofia unificadas descoberto pela orientação até o momento. Cita alguns pressupostos básicos que expressam sinteticamente a fenomenologia, entre eles os seguintes:

- existe um mundo real independente do sujeito que conhece. Sua existência pode ser inferida, mas não vivenciada diretamente:

- a razão é o instrumento pelo qual se infere, com base em experiências passadas.

- as inferências são as únicas fontes de conhecimento.

- o mundo pré-existente e o existente seguem certas leis previsíveis que podem ser conhecidas pela razão através da inferência.

- o campo fenomenológico de alguém determina totalmente seu comportamento.

- o naturalismo é o concomitante ontológico da fenomenologia.

- o indivíduo tem necessidades que representam as ações necessárias para manter o reforçar o seu "eu" fenomenológico.

Ao analisar as diferentes nuances entre as diferentes etapas, e a literatura correspondente sobre a função de orientação através dos tempos, Beck apresenta alguns pressupostos, dos quais destacamos os seguintes:

- o determinismo é aceito como o quadro de referência da natureza e do comportamento humano.

- há um comportamento ótimo para a sociedade (termo coletivo que designa todos os organismos individuais com suas próprias potencialidades). Aponta para a preservação, para a manutenção do equilíbrio social.

- um organismo que raciocina pode chegar a conhecer esse comportamento ótimo, e a maioria dos organismos o aceitará se estiver livre para compreendê-lo mediante a remoção de barreiras que o bloqueiam e que são evidentemente desorientações, segundo esse pressuposto. Há muitos bloqueios para chegar a essa congruência entre a "melhor maneira de comportar-se" e a idéia de um organismo sobre a melhor maneira de viver. Aí entraria a função da orientação, no ajustamento do primeiro ao segundo.

Portanto a idéia de um modo determinado por leis imutáveis e a idéia de "comportamentos ótimos" para a sociedade, aos quais os homens devem ser ajustados, afloram da literatura aqui estudada, sobre o conceito expresso nas formas históricas e funções da orientação, em várias épocas e situações de vários grupos sociais, nos vários modos de produção.

Supõe-se, portanto, a partir da interpretação que é dada a maioria das formas históricas que expressaram o conceito de Orientação Educacional, que existe um modo geral, ou para cada pessoa em particular, o caminho correto, o fim mais apropriado.

Segundo Ferreti:

"Vista desta forma, a exigência e a necessidade de orientação supõem a existência de um estado de coisas considerado bom, e que por essa razão deve ser mantido; a existência de pessoas que fazem parte desse estado de coisas e que, por algum motivo se desviam, e a existência de condições para que se provova através de algum tipo de auxílio, o retorno dessas pessoas ao estado anterior". (1988:9).

Portanto, em algumas das formas históricas da orientação, principalmente nas surgidas das relações sociais próprias do modo capitalista de produção, a desorientação pessoal é vista como um desvio, uma disfunção pessoal, uma deficiência, ainda que transitória, do próprio indivíduo. Sua origem e causa estão postas exclusivamente no indivíduo e/ou grupo de indivíduos, que, destoando por alguma razão do todo considerado harmônico, são chamados de desajustados.

Todos esses elementos estão embutidos em várias das formas assumidas pela Orientação e expressam uma determinada forma de ver as relações sociais de uma determinada sociedade, e o homem dentro dela: "uma forma de organização dos elementos sociais em que cada um exerce funções específicas determinadas e exigidas por essa organização como condição para sua própria sobrevivência". (Machado, 1989:92).

Subentende-se também que muitos indivíduos se "perderiam", se não fossem adequadamente conduzidos ao todo harmônico.

Os princípios e as formas estabelecidas implicam assim no pressuposto básico de que há um constante equilíbrio na sociedade que pode ser refeito, uma vez rompido. As chamadas situações disfuncionais são possíveis de ocorrer, mas são vistas como anormalidades. O indivíduo desorientado é, portanto, uma disfunção, uma ausência de regulação interfuncional, nesse tipo de sociedade. E as disfunções funcionais interferem, se não forem resolvidas, na manutenção do equilíbrio funcional do todo.

Esta concepção da estrutura social e das relações entre os homens encontra sua expressão máxima, a nível filosófico, no positivismo, próprio do modo capitalista de produção, que por sua vez expressa, em grande parte, o ideário burguês com sua reafirmação constante de uma sociedade naturalmente equilibrada e harmônica, à qual os indivíduos devem ajustar-se.

## 2.1. Considerações sobre o positivismo.

O positivismo é citado por Lowy (1985:35) como uma das "três principais proposições teórico-metodológicas sobre o relacionamento entre ideologias (utopias, visões sociais do mundo, valores, posição de classe, posições políticas) por um lado e o processo de conhecimento científico por outro...". Os outros dois são o historicismo e o marxismo, para o autor.



Mas alerta Lowy que:

"existem também os possíveis cruzamentos entre os três (...). Encontramos vários cruzamentos, várias fertilizações recíprocas entre essas três correntes, que não são correntes herméticamente fechadas, mas concepções fundamentais para enfrentar o problema das relações entre os valores e a ciência, as utopias sociais e a ciência, o conhecimento e a luta de classes. Essa problemática toda é tratada através daquelas três colocações". (p. 35)

Revendo com Lowy o desenvolvimento histórico do positivismo e sua conseqüente transformação, vê-se que a idéia de uma ciência da sociedade, seguindo os princípios do modelo científico natural, surge com mais ênfase no século XVIII; sua formulação vinha sendo delineada por alguns elementos já em períodos anteriores, mas é com o enciclopedismo que o positivismo moderno se explicita sendo, assim como a filosofia das luzes, um primeiro período de caráter utópico, quer dizer, é uma visão social de mundo utópica, crítica e revolucionária.

Segundo Noma

"faz-se necessário enfatizar, nesse momento, que o pensamento burguês ou ideário liberal, produzido no contexto da transição entre o feudalismo e capitalismo, é essencialmente revolucionário, pois expressa um movimento que se coloca na prática: a implantação do capitalismo que destruiu neste processo a ordem feudal e todos os entraves que existiam ao seu desenvolvimento, transformando radicalmente a base material e produzindo, como conseqüência, novas necessidades sociais e novas idéias". (1989:13)

E neste sentido é Noma quem completa:

"o pensamento burguês significa portanto uma nova forma de interpretar a realidade: significa a explicação desta não mais por causas divinas, segundo a fé feudal, mas por causas naturais. O natural opõe-se ao divino, ao metafísico, e significa a consciência de que a explicação não se encontra fora da relação concreta dos homens, ou fora da realidade objetiva, física, que pode ser conhecida através da razão". (p. 13/14).

Condorcet, primeiro autor possível de ser relacionado como o pai do positivismo, segundo Lowy, foi o primeiro a formular de maneira mais precisa a idéia de que a ciência da sociedade, nas suas várias formas, deve tomar o caráter de uma matemática social, precisa, vigorosa, objetiva e ordenada. Mas seu enfoque era na busca do rompimento do controle do conhecimento social pelas classes dominantes (Igreja, Poder Feudal, Estado Monárquico). Era necessário afastar os interesses e paixões, "dogmas fossilizados que se arrogavam o monopólio do conhecimento social", e "observar nas ciências sociais um desenvolvimento tão científico, objetivo e seguro quanto o das ciências naturais". (Lowy, 1985:38).

Em seguida, coloca Lowy, surge Saint-Simon, que busca formular uma ciência positiva da sociedade segundo o modelo biológico: a fisiologia social. Também esse enfoque tem uma dimensão crítica-utópica, sendo Saint-Simon um socialista utópico. Sua finalidade era demonstrar que certas classes são parasitas do organismo social (aristocracia e clero).

Ainda para Lowy, com Comte chega ao fim a dimensão revolucionária do positivismo, que passa a ser profundamente conservador, expressando com fidelidade a necessidade da etapa do capitalismo na época: reformular-se para manutenção de sua hegemonia enquanto modo de produção.

Em seu "Discurso", Comte apregoa:

"Construamos diretamente o sistema de idéias gerais que esta filosofia, de agora em diante, está destinada a fazer prevalecer na espécie humana, e a crise revolucionária, que atormenta os povos civilizados, estará essencialmente terminada". (1973:25).

Ainda para Comte, agora no seu "Curso de Filosofia Positiva",

"só a filosofia positiva pode ser considerada a única base sólida da reorganização social, que deve terminar o estado de crise no qual se encontram, a tanto tempo, as nações mais civilizadas". (1973:23).

Tudo isso baseado na idéia de que "todo o mecanismo social repousa finalmente sobre opiniões", e que dessa anarquia intelectual é que vem a grande crise política e moral das sociedades atuais:

Senão vejamos sua reflexão:

"nosso mais grave mal consiste nesta profunda divergência entre todos os espíritos quanto a todas as máximas fundamentais, cuja fixidez é a primeira condição de uma verdadeira ordem social. Enquanto as inteligências individuais não aderirem, graças a um assentimento unânime, a certo número de idéias gerais capazes de formar uma doutrina social comum, não se pode dissimular que o estado das nações permanece de modo necessário essencialmente revolucionário, a

despeito de todos os paliativos políticos possíveis de serem adotados, comportando realmente apenas instituições provisórias. É igualmente certo que se for possível obter essa reunião dos espíritos numa mesma comunhão de princípios, as instituições convenientes daí decorrerão necessariamente, sem dar lugar a qualquer abalo grave, posto que a maior desordem já foi dissipada por este único feito. É, pois, para aí que deve dirigir-se principalmente a atenção de todos aqueles que percebem a importância de um estado de coisas verdadeiramente normal". (1973:24)

Poder-se-ia sintetizar, então, os conceitos básicos do positivismo, e dentro dele certamente incluídas as idéias que embasaram as várias formas de orientação no modo capitalista de produção, em três idéias básicas:

1-) "a sociedade humana é regulada por leis naturais, invariáveis, que independem da vontade e da ação humana em todos os aspectos da vida social, econômica e política, e que portanto, o que reina na sociedade é uma harmonia semelhante a da natureza, uma espécie de harmonia natural".

2-) "os métodos e procedimentos para conhecer a sociedade são os mesmos utilizados para conhecer a natureza (...) posto que o funcionamento da sociedade é regido por leis do mesmo tipo das da natureza".

3-) "sendo as ciências da natureza neutras, objetivas, as ciências sociais assim também devem ser, completamente desligadas de qualquer vínculo com as classes sociais, posições políticas, valores morais, ideologias, utopias, as visões do mundo". (Lowy, 1985:35)

Portanto a sociedade (e nela os homens e suas relações sociais) é concebida no positivismo como análoga a um organismo, e a ela são aplicados os princípios biológicos, a perfeita inte-

gração das partes com o todo, e a eliminação das situações consideradas doentias, aí incluídas as chamadas "desorientações".

Aí se insere a questão da orientação, dentro dessa sociedade que está posta, nessa conjuntura. Para Machado "cabe aos terapeutas sociais diagnosticar nessa abordagem os possíveis elementos e situações disfuncionais e recomendar as soluções que contribuam para o aperfeiçoamento do sistema". (1989:95) .

Uma das soluções seria a orientação dos indivíduos desorientados para que voltem ao "caminho certo", restabelecendo a ordem e a harmonia do todo social.

O enfoque privilegiado será, então, nessa visão de mundo, o do equilíbrio da sociedade, ao se explicar a interdependência das partes com o todo. Mudanças sociais serão vistas apenas como os reajustes necessários à recomposição do equilíbrio, da ordem natural da sociedade.

Os princípios acima explicitados negam, portanto, a existência de um processo dinâmico de constituição da sociedade, já que tudo é pressuposto, determinado, resultando daí um materialismo estático, pois o positivismo afirma que a filosofia só é verdadeira quando aplicada aos fenômenos naturais, os quais se acham sob o império de leis imutáveis.

É o conceito de mundo pronto em contraposição ao mundo que se produz. Traduz, por excelência, um dos aspectos básicos do pensamento burguês que por sua vez, é expressão da visão capitalista das relações sociais entre os homens.

Kosik identifica essa visão com a da matemática, baseada na extensão e no tempo:

"A imagem fisicalista do positivismo empobreceu o mundo humano e no seu absoluto exclusivismo deformou a realidade; reduziu o mundo real a uma única dimensão e sob um único aspecto, à dimensão da extensão e das relações quantitativas. Além do mais cindiu-se o mundo humano ao erigir em realidade única o mundo do fisicalismo, o mundo dos valores reais idealizados, da extensão da quantidade de mensuração, das formas geométricas, enquanto o mundo cotidiano do homem foi declarado uma ficção". (1976: 24)

Acrescenta Etges que:

"A formalização da matemática, além de reduzir tudo a mera extensão, perde a riqueza e a fluidez do real, que só o conceito pode captar. A matemática só se acerca do real a partir do exterior, descreve-o em termos espaciais abstratos, mas nunca pode penetrar na essência, no conteúdo dos elementos que pretende compreender e explicar.

Mas na verdade, reduz tudo a quantidade tanto na natureza quanto na vida humana. Já o conceito capta e expressa o conteúdo e o desenvolvimento de suas formas, segundo Hegel, seguido por Marx". (1990: anotações).

Também Noma faz a leitura de que

"a concepção positivista da história, ao se afastar da prática produtiva, destrói a nível ideológico, através da compartimentalização da ciência, a unidade do mundo já produzido pela história. A realidade social torna-se natural e harmônica, as relações sociais são tratadas como coisas; a palavra positiva significa a afirmação, a apologia da ordem capitalista como o estágio superior e mais desenvolvido do processo histórico". (1989:31).

Como já vimos, Comte pretendeu transpor para as ciências humanas a mesma estrutura e possibilidade de controle e predição das ciências da natureza. "As leis sociais tornam-se leis naturais, o positivismo pretende afirmar como verdadeira e eterna a sociedade capitalista e defender a necessidade de preservação do seu ritmo evolutivo natural, evitando as disfunções do sistema que possam afetar a sua harmonia natural. A ciência da história, o movimento revolucionário é eliminado". (Noma, 1989:31/32)

Ao entender-se que tanto a natureza quanto a sociedade são regidas por leis naturais e invariáveis, que não dependem da ação humana, ocorre que o movimento revolucionário é então substituído pela ordem e pelo progresso de uma sociedade naturalmente dada, necessariamente resignada.

Nesse enfoque onde os homens são dados como seres naturais de uma sociedade natural, as ciências da natureza fundamentaram as ciências sociais, que em seus estudos legitimam "essa naturalização do social", estabelecendo a analogia entre o social e o natural.

Segundo Noma, trata-se

"da reedição do naturalismo, que traduz um projeto conservador de legitimação da sociedade capitalista". É evidente que as próprias necessidades do capital monopolista exigiram a passagem do positivismo clássico para o neo-positivismo. As áreas do saber são conclamadas a atender aos reclamos do capitalismo. É neste processo que podemos entender a origem histórica da orientação educacional, na forma de orientação profissional, e que se fundamentava na análise ocupacional e na psicomетria como instrumento principal de sua prática. Da

mesma forma podemos entender a concepção histórica da realidade, ou o afastamento das relações sociais de produção em suas formulações teóricas". (1989:32/33)

No Brasil, o surgimento e o desenvolvimento da orientação formal já foram estudados e relatados por vários autores.

Tentando compreender e explicar o surgimento e a evolução histórica da Orientação Educacional no Brasil, Lapa et alii (1985) colocam como questionamentos básicos para a reflexão em seu trabalho, as questões seguintes:

- por que surgiu a orientação?
- para que e a quem está servindo?
- sua prática vivenciada corresponde às diretrizes gerais?
- que valores ela defende?
- que mudanças sofreu ao longo de sua evolução?

Fazendo essas reflexões, os autores citados concluem que:

"Os motivos pelos quais a Orientação surgiu no campo profissional devem-se principalmente à revolução industrial que se iniciou no final do Século XIX nos principais países desenvolvidos e algumas décadas mais tarde no Brasil. A revolução industrial implica na extensão gradual do uso das máquinas, a multiplicação dos locais de trabalho, a generalização do trabalho assalariado, a divisão do trabalho e a transformação de trabalhadores agrícolas em uma população dedicada a produzir como empregados em fábricas. A revolução industrial criou a necessidade de uma seleção profissional antecipada e generalizada como meio de evitar o desperdício de aptidões e de permitir melhor eficácia na produção. Neste contexto a orientação tornou-se sistema de seleção para a classificação e o encaminhamento de



trabalhadores antes que se iniciasse o processo de aprendizagem nas fábricas. Ela permitia, a partir da demanda da mão de obra, a escolha dos melhores de acordo com as divisões do trabalho e a dispensa dos outros, reduzindo desta maneira as perdas sociais e servindo aos interesses empresariais de rendimento e lucro". (p. 32).

Esses autores também já identificam, os autores portanto, a entrada da orientação no Brasil numa fase específica do capitalismo, mas não aclaram a questão da fase monopolista. Vale lembrar que a inclusão legal do profissional Orientador Educacional na escola pública brasileira só ocorre em 1971, com a Lei 5 692.

Concordando-se com Tavares (1985) que os postulados teóricos que podem explicar a prática educativa caracterizam-se, a grosso modo, em dois grupos: teorias que se apoiam na idéia de uma estrutura social harmônica, onde todos os indivíduos teriam as mesmas oportunidades, diferindo apenas nos seu potencial (natural) e esforço pessoal para conseguir suas aspirações (próprias do positivismo), e outras que se fundamentam na concepção de uma sociedade marcada pela divisão de grupos ou classes com interesses diferentes, que se relacionam à base da força, vê-se que as formas que a Orientação Educacional assumiu, ao desempenhar suas funções na escola pública de 1º e 2º Graus no Brasil, foram, em sua totalidade, embasadas nas idéias liberais de uma sociedade justa e harmônica, a qual os homens deveriam ajustar-se, próprias do primeiro grupo citado.

Isto porque a existência do profissional Orientador Educacional na Escola, assim como todo o processo educativo, re-

flete as intensas e irreconciliáveis contradições da sociedade capitalista em sua fase monopolista, contradições estas que se aprofundam nos momentos das cíclicas crises internacionais.

Entendendo-se o momento histórico como de decadência do modo capitalista de produção, o pensamento liberal burguês, necessariamente, torna-se reacionário. Os princípios ideológicos que são colocados como seus sustentáculos são impossíveis de serem aplicados na prática social. A teoria e a prática ficam dicotomizadas.

Lembra Noma que para Lukács essa dicotomia é chamada de "reificação". Já para Marx é o "fetichismo", onde o fato básico é a produção, na consciência, da naturalização do social.

É necessário que as desigualdades sociais sejam justificadas a nível dos indivíduos, em particular. A sociedade (e nela a escola) são consideradas igualitárias, portanto "a desigualdade só pode tem uma causa natural que independe da relação social. A partir disso, os indivíduos se distribuirão na hierarquia social de acordo com seus méritos e capacidades individuais" (Noma, 1989:33/34).

Bisseret clareia o fato de que:

"face a face com as desigualdades reais que perpetram o poder político, e reforçando o seu poder econômico, a classe burguesa vai segregar uma ideologia que lhe permitirá justificar essas desigualdades, para reduzir uma oposição ameaçadora a seus novos privilégios. Essa confrontação, na verdade lhe é muito mais crucial, na medida em que ela não pode recusar o princípio da igualdade, em cujo nome reivindicou seus direitos face à nobreza, por isso não cessa de afirmar: sendo todos livres e iguais no direito, o destino do ser humano não depende

mais da ordem estabelecida, mas da capacidades individuais. Vai dessa forma se consolidar como classe, negando àqueles que ela submete ao seu poder político e econômico, as qualidades essenciais de inteligência, mérito e responsabilidade, que atribui a si própria e que justificam sua dominação". (1979:40).

O fato de uns dominarem os outros aparece como natural, legítimo e inevitável, devido às suas aptidões naturais, que predispõem uns para mandar, outros para obedecer. As diferenças sociais não são explicadas como decorrentes das relações sociais advindas do tipo de organização social da sociedade, em seu modo de produção.

E a instituição da Orientação Educacional na escola pública brasileira surge como uma expressão das necessidades sociais, apesar de que, como coloca Noma:

"nos vários manuais de Orientação Educacional encontrar-se-á a afirmação de que esta deve estar voltada para o atendimento do indivíduo, auxiliando-o a superar as suas dificuldades, promovendo o desenvolvimento de suas potencialidades com o objetivo de alcançar a sua auto-realização. No entanto a prática demonstra que esta concepção é revestida do fetiche do individualismo burguês, pois não são as necessidades individuais que norteiam e determinam a prática do orientador e sim as necessidades sociais. São as necessidades do imperialismo que vão condicionar a atuação do orientador". O que na verdade se verifica é que a Orientação Educacional assume o papel de terapeuta social que contribui para ajustar, adaptar e regular comportamentos dentro de padrões sociais considerados normais, para justificar e manter uma ordem econômica e social que se fundamenta na utilização e exploração da força de trabalho". (1989:72).

Sendo condição de sobrevivência do capital a questão da reprodução da classe trabalhadora, enquanto única possibilidade de produção de valor, fica fácil compreender a inserção da Orientação Educacional na escola para tratar da questão da orientação para o trabalho. Tratando a questão do trabalho isoladamente, sem remetê-lo à ordem social, por considerar a divisão em classes sociais como algo natural e imutável, ajuda a Orientação Educacional a reificar a relação social advinda do modo capitalista de produção, velando desta maneira a questão da luta entre capital e trabalho, e a exploração do trabalho assalariado, expressa pela mais valia.

Na expressão de Noma.

"a prática da Orientação Educacional desenvolve-se sempre em estreita ligação ou no bojo das propostas educacionais nascidas no seio do imperialismo". (1989:73).

Propostas estas que sempre expressaram a versatilidade do capital: "modificar para não transformar".

A Orientação Educacional, portanto "incorpora e colabora, na reprodução das formas de interpretação que o sistema capitalista, na sua fase decadente, faz do real", (Noma, 1989:73), justificando as desigualdades sociais que lhe são próprias.

### CAPÍTULO 3

#### ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: EXPRESSÃO VIVA DO PENSAMENTO LIBERAL? REVISÃO DAS CLASSIFICAÇÕES FEITAS SOBRE AS FORMAS HISTÓRICAS DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA.

As etapas que a Orientação Educacional atravessou na escola pública brasileira, as várias formas históricas que assumiu, segundo vários estudiosos, apontam para o fato de serem as idéias do positivismo, como expressão da visão burguesa de mundo, que estiveram sempre servindo de base para as funções exercidas. Mas será que nesses estudos conseguiu-se ir além desta constatação?

A seguir far-se-á, neste capítulo, uma revisão de várias abordagens sobre o assunto, feitas por vários autores considerados progressistas e muito usadas em cursos, congressos, etc. de orientação, alertando porém, para o fato de que, em sua maioria, as formas históricas estudadas são identificadas por esses autores como se fossem o conceito de orientação em si, vendo assim a possibilidade real desse mesmo conceito, tão antigo quanto a própria humanidade, de revelar-se sob novas formas históricas, num novo tipo de sociedade, tão apregoada pelos ditos progressistas.

A revisão/releitura far-se-á através de uma síntese de cada classificação de Orientação Educacional estudada, de onde procura-se-á destacar indicadores que apontem para a confirmação da utilização, nas várias abordagens e tipicações feitas, das idéias liberais de ajustamento do indivíduo a uma sociedade dita harmônica, próprias da ideologia burguesa, e que tenham sido detectadas pelos autores em questão: Azevedo e Garcia, Sena, Libâneo, Grinspum e Pimenta.

Isto porque sentiu-se, em leituras prévias feitas desses autores, que este parece ser o veio por onde corre a teorização: a Orientação Educacional é colocada como expressão viva do pensamento liberal, sendo portanto, na maioria das vezes, simples instrumento de propagação da ideologia dominante.

Também buscar-se-á identificar se os autores estudados conseguem ir além da simples constatação do liberalismo que impregna as atividades do Orientador Educacional, e se contribuem com seu trabalhos para desvelar que a prática social da Orientação Educacional também ocorre sob os moldes do imperialismo, com o capitalismo em sua fase monopolista, como todas as outras profissões atuais. E se constatarem que o citado liberalismo é apenas sua aparência) Ou será que identificam o conteúdo com uma única forma histórica: a do capitalismo, em sua fase inicial?

### 3.1. Classificação de Azevedo e Garcia.

Azevedo e Garcia, em 1984, afirmavam que a Orientação Educacional historicamente no Brasil se apresentou como um ser-

viço na escola, com um enfoque predominante psicológico, com o objetivo de ajustar o aluno à escola e prepará-lo para o futuro ajustamento à sociedade. Afirmavam também que sendo o Orientador Educacional um especialista em educação, seu instrumento de trabalho, junto com os demais profissionais da escola, devia ser o currículo.

Citando que se baseiam na classificação de currículo feita por Eisner e Valiance (1974), tentam as autoras clarificar, dentro de cada etapa dessa classificação, os enfoques de Orientação Educacional correspondentes. Temos então cinco enfoques curriculares, e uma síntese da atuação do orientador em cada um deles.

#### 3.1.1. Racionalismo acadêmico

##### 3.1.1. Enfoque cognitivo

##### 3.1.3. Auto-atualização

##### 3.1.4. Tecnologia de ensino

##### 3.1.5. Reconstrução social

#### 3.1.1. Racionalismo Acadêmico

Esse enfoque coloca o aluno como um receptor do conjunto de verdades que compõem o currículo, organizado em disciplinas estanques, não articuladas entre si.

O conhecimento tem um fim em si mesmo, a educação é colocada como neutra, e visa a transmissão de conhecimentos "verdadeiros", comprovados e aceitos pela sociedade. O conhecimento é, portanto, colocado como inquestionável, baseado em ver-

dades definitivas: é a-histórico e não dialético. A verdade está aí, para ser descoberta: o conhecimento dela será, portanto, neutro e objetivo. Todas essas afirmações apontam para a influência do positivismo como teoria filosófica subjacente a esta abordagem de Orientação:

"sendo o conhecimento a temporal e universal, o que é bom para um aluno, ou um grupo de alunos, num determinado contexto, é bom para qualquer aluno, ou qualquer grupo de alunos em qualquer contexto. Este é o aspecto conservador deste enfoque." (Azevedo e Garcia, 1984:30).

Afirmam também as autoras que nesse enfoque o pressuposto é o de que a sociedade é boa e justa, e que a educação tem como meta preparar as novas gerações para se adaptarem a essa "sociedade harmoniosa, tal como se apresenta. Tudo o que foge a harmonia é visto como disfunção e precisa ser reajustado à sociedade".

E essa visão do mundo se expressa no conceito de homem educado: aquele que identifica e compreende a bagagem cultural que as gerações anteriores acumularam e legaram a ele. Dentro da escola, do seu fazer, essa visão se expressa no professor como detentor do saber, e o aluno o receptor; o método é o expositivo, a organização da escola é autoritária. O aluno deve ser disciplinado, ordeiro, estudioso, aceitando sempre o poder de quem sabe como natural, reforçando-o.

Os alunos que não se enquadram no modelo dito normal são classificados das mais variadas formas: especiais, carentes, desajustados, marginais, etc. e deverão ser "tratados" para



atingir o padrão de normalidade e para compensar o que é considerado carência. E aí entra a função primordial do Orientador segundo essa abordagem: ajustar o aluno à escola e à sociedade, identificando os problemas, os desajustes, buscando superar as anormalidades.

Como colocam as autoras citadas:

"assim, o Orientador Educacional se coloca na escola de uma forma assistencial, como uma prestação de serviço: o serviço de Orientação Educacional. E através do atendimento direto ao aluno, individual ou em grupo, procura ajudá-lo em seu processo de adaptação à escola, aos valores, ao saber, futura forma de adaptação ao mundo do trabalho". (p. 30)

São destaques da atuação desse profissional nesse enfoque: sua atuação eminentemente corretiva, com embasamento predominantemente psicológico; sua crença num homem que nasce com potencialidades para o bem e para o mal, e que o meio o leva para um ou para o outro; a idéia de que o homem completo é o que atinge a auto-realização e autonomia, a qual chega por ser racional, capaz de auto-controle e de aprendizagem; a opção de que tem como tarefa ajudar o aluno a criar um nível de expectativa compatível com a realidade, através de uma visão realista de si mesmo e de suas possibilidades. E a visão "realista" que recebe sobre a sociedade é a de ela é justa e harmoniosa, regida por leis naturais e imutáveis, com iguais oportunidades para todos pois

"vencem os mais aptos, os mais capazes, os mais esforçados, que adquirem sucesso pelo seu próprio mérito". (Azevedo e Garcia, 1984:30).

As diferenças individuais é que explicam as posições sociais diferentes na sociedade e na escola.

E é segundo esses pressupostos e em busca do ajustamento total do indivíduo à sociedade que o Orientador Educacional, sempre a partir do modelo ideal a ser atingido, atua junto ao aluno para que desenvolva suas potencialidades na busca do modelo pré-estabelecido.

### 3.1.2. Processo Cognitivo

Neste enfoque pretende-se que o aluno atinja a autonomia intelectual, capacitando-se a resolver as situações problemáticas que a vida possa apresentar. Não é mais visada a simples aquisição de conhecimento, mas o desenvolvimento de habilidades cognitivas, tornando-se então o conteúdo um meio para atingir a autonomia, e não um fim. São privilegiados os processos cognitivos de aquisição de conhecimentos e suas etapas evolutivas, baseados no desenvolvimento das estruturas mentais, e nas teorias de aprendizagem surgidas a partir da década de 50: Piaget, Bruner e Ausubel.

"O aluno é sujeito da aprendizagem e o professor é o estimulador". Baseado nessa premissa e nos enfoques teóricos que a precedem, desenvolve-se o trabalho de Orientação Educacional. Nesse enfoque "a Orientação Educacional participa do processo educativo escolar, uma vez que a autonomia intelectual do aluno, o desenvolvimento de sua capacidade de resolver problemas e a

aquisição de conteúdos significativos são também seus objetivos". (p. 31).

Essa participação da Orientação Educacional no processo educativo na escola se faz através da participação do Orientador no planejamento, implementação, desenvolvimento e avaliação do currículo.

Segundo as autoras, o Orientador acompanha o processo como consultor, clarificando o que caracteriza cada etapa do desenvolvimento cognitivo, identificando as mudanças, sugerindo atividades que estimulem o desenvolvimento do aluno e a ampliação e aprofundamento dos conteúdos. Os autores se equivocam, porém, quando afirmam que o Orientador Educacional nesse enfoque enfatiza a importância da construção de conhecimentos, "sobretudo para os alunos de classes sócio-econômicas mais desprivilegiadas, para quem na maioria das vezes, a escola é a única possibilidade de acesso ao saber dominante", (p.32). Isso porque essa visão mais crítica de sociedade e das relações entre os homens certamente ainda não era a da maioria, se é que já estava presente nessa linha de atuação profissional do Orientador Educacional, já que a mesma era calcada num psicologismo que primava por dar mais ênfase aos problemas pessoais do que a preocupar-se, ou mesmo perceber, os determinantes sociais.

Faltou também às autoras acrescentar nesse enfoque que, ao simplesmente deslocar-se componentes curriculares diferentes para o papel de sujeito do processo (do professor passou-se para o aluno) continuou intocada, como verdade absoluta e imutável, a visão de sociedade típica da visão burguesa de mun-

do.

### 3.1.3. Auto-atualização

Afirma esse enfoque que o homem é senhor de seus atos, sendo a liberdade e a consciência da mesma seu determinante último, permitindo escolhas em qualquer situação. O homem é potencialidade, um permanente "vir a ser". A individualização extrema é a tônica desse enfoque. O homem é plenamente responsável por si próprio, ignorando completamente o seu existir em sociedade.

Auto-conceito, auto-avaliação, não diretividade são conceitos trabalhados intensamente, sob várias formas nessa abordagem. Rogers, Lobrot, Cury, Neill são seus teóricos e/ou realizadores.

O aluno/homem é deslocado de sua situação de classe, e as mudanças sociais são consideradas como possíveis de serem feitas a partir das diferenças individuais. A visão de sociedade continua inalterada.

Nesse enfoque o Orientador Educacional é o facilitador de relações, buscando o crescimento mútuo e clarificando a dinâmica dessas relações. Valores como liberdade, autenticidade, aprofundamento de consciência, respeito a sua individualidade e a do próximo, relações quantitativamente melhores, são trabalhados.

A capacidade de levar o aluno a assumir livre e conscientemente o próprio destino de modo autêntico, é o objetivo do Orientador Educacional.

### 3.1.4. Tecnologia do ensino

Nessa enfoque, a ciência neutra, a racionalidade, a eficiência, a produtividade são a tônica. Homem é realidade objetiva, organismo que reage, passível de ser manipulado através do controle adequado dos estímulos ambientais. Homem: produto do meio.

O homem é cientificamente cognoscível, uma vez que o que importa é o comportamento exteriorizado, e não o móvel deste comportamento. "As mesmas leis que regem os fenômenos naturais regem os fenômenos humanos". (p. 33)

O método científico, usado para o estudo das ciências, é o mesmo usado para o estudo do homem. (Como se vê, quase nada mudou desde Comte).

A educação deve ser baseada toda de acordo com os rigores do método científico, para se tentar diminuir ao máximo a questão do subjetivismo, visando a aquisição do conhecimento definido objetiva e operacionalmente. A metodologia, dentre os componentes curriculares, torna-se o mais importante.

E, principalmente, segundo Azevedo e Garcia

"a escola estimula o aluno a vencer, a responder de acordo com a expectativa social. Aluno ajustado é aquele que mais respostas certas dá, o que tem mais sucesso. Ajustado às regras e normas escolares, estará ajustado às regras e normas sociais". (1984:33)

A escola é vista como uma empresa, onde o aluno educado é o produto, e o processo de produção é semelhante ao processo industrial. O modelo de aluno educado é planejado "a priori".

Taylor, Fayol, Skinner são transportados para a escola. Nesta abordagem curricular, onde há similitude da escola com a fábrica, com projetos de treinamento de pessoal e de formação de mão de obra, a Orientação Educacional se volta preponderantemente na sua atuação, para a Orientação Vocacional.

E é também segundo essa abordagem que na Lei 5692/71, a Orientação Educacional entre oficialmente, nas escolas públicas de 1º e 2º graus do Brasil.

Segundo Garcia e Azevedo, ao Orientador Educacional, neste enfoque, " cabe ampliar o processo de preparação para o trabalho, informando sobre as oportunidades e limitações do mercado de trabalho, desenvolvendo junto aos alunos um processo de auto-conhecimento, bem como criando situações que propiciem o treino de opções", (p.34). Isto porque se entende que o aluno possui habilidades, aptidões e interesses. A forma como a sociedade está organizada determina os condicionantes à escolha vocacional. Compete ao Orientador Vocacional ajudar o aluno a conhecer suas aptidões, suas habilidades e as possibilidades, e as limitações da sociedade, ajudando-o a fazer a escolha mais adequada, compatibilizando suas características com as do mercado de trabalho.

Deve portanto o Orientador Educacional buscar desenvolver no aluno a capacidade de tornar-se um indivíduo útil a si

mesmo (obter sucesso) e à sociedade (ser eficiente).

A base do fazer do Orientador Educacional são os mais variados testes, que servirão, após sua aplicação, para a elaboração do material instrucional a ser usado no processo ensino-aprendizagem.

Nesse enfoque alerta-se, no trabalho em questão, que os determinantes sociais das escolhas vocacionais, as citadas limitações da sociedade, são aceitas como naturais, legítimas, e não são questionadas.

### 3.1.5. Reconstrução Social

Esse enfoque, segundo as autoras, visa a transformação social e vê o aluno como construtor de uma nova ordem social.

Da comunidade devem brotar os temas a serem abordados; a organização do currículo deve ser polemizadora; o conflito é valorizado como possibilidade de crescimento, e como fonte de novos conhecimentos. A divergência e a liberdade de expressão são estimuladas. Isso leva ao fato de que, para as autoras,

"a submissão à verdade definitiva, à autoridade hierárquica e à ordem são substituídas pelas explicações das contradições e pela busca de novas formas de relação e organização.

A sociedade passa então a ser percebida em toda a sua complexidade e dinamicidade, as relações de exploração que nela acontecem não são mais escamoteadas." (p. 34)

Também esse enfoque, segundo as autoras, não se preocupa com o "como fazer"; enfatiza, isso sim, uma visão crítica

que questiona as relações, que problematiza os conteúdos. O que o distingue dos demais enfoques "é o pressuposto de uma postura política norteando toda a prática pedagógica", (p.34). Nela o indivíduo não é a-histórico, como nas demais. É o aluno real, a partir do qual o planejamento deve ser elaborado. A captação do mundo real dos alunos torna-se possível pela investigação coletiva da realidade através de pesquisa participante, onde todos são sujeitos do processo conjunto de aquisição de conhecimento.

O Orientador Educacional, nessa linha de atuação, deve se assumir como ser político, percebendo a educação como parte do contexto sócio-econômico-político-cultural. Nessa visão a Orientação Educacional centrada no contexto dá novo sentido a antigas práticas até então fragmentadas.

Nessa abordagem, para as autoras, o Orientador Educacional atua no planejamento curricular, onde procura influir para que haja na escola uma educação para o trabalho e pelo trabalho: uma pedagogia do trabalho. O trabalho e as relações dele advindas devem ser discutidas com os alunos, possibilitando-lhes uma visão crítica. Aos valores do individualismo, da competição e do consumismo devem ser contrapostos os de ação coletiva, de participação, de cooperação, etc.

As situações de aprendizagem devem possibilitar a globalização do conhecimento, que deve ser ligado à realidade vivencial do aluno, como resposta às suas reais necessidades.

Numa visão de como será essa reconstrução social na escola, as autoras afirmam que "o clima da escola muda, as relações se democratizam, as decisões são tomadas como resultado de



uma discussão participante, os muros da escola se abrem e ela se torna o espaço educativo da comunidade", (p.35).

Já que é da compreensão da realidade global que o Orientador Educacional capta o problema da educação, da escola e da sala de aula, sendo que nessa ótica cada problema educacional é percebido em sua implicação sócio-econômico-política, ligada a uma ideologia que marcará privilégios e discriminações, problemas como evasão e repetência, classificações, etc., não são mais encarados como fatos isolados que exigem soluções meramente pedagógicas ou administrativas, mas como fatos políticos que exigem um posicionamento político, do qual decorre uma opção pedagógica. Pois esse enfoque explicita as contradições, evidencia o conflito de classes, derruba o mito da neutralidade.

Afirmam as autoras:

"A medida que aprofundam a crítica, os Orientadores Educadores vão se tornando conscientes de como a internalização da ideologia liberal e de uma postura positivista (grifo nosso), os levou a contribuir para uma prática ideológica comprometida com os interesses da minorias dominantes". (1984:35).

Isto porque o enaltecimento do individualismo e da competição dificulta às classes subalternas a ação coletiva e a cooperação que ajudariam para a sua futura organização e participação em movimentos organizados para defender e expressar seus reais interesses.

Também são vistas como ações que auxiliam na difusão da ideologia liberal a questão de que o Orientador Educacional, "estimulando o pensamento convergente e o consenso a partir de verdades absolutas e imutáveis (grifo nosso) impedem às classes subalternas o desenvolvimento de uma visão crítica, do pensamento divergente, da busca de novas verdades que lhes possibilitariam reescrever a história, a partir da ótica de sua própria classe social, que substituiria os grandes heróis individuais pelo grande herói coletivo, o próprio povo". (p.35).

Em suas conclusões, as autoras dessa tipologia de abordagens de Orientação Educacional reafirmam que cada enfoque curricular pressupõe uma concepção de mundo e de homens: se a visão de mundo é fechada, determinada, com seus fins definidos e claros, onde os homens se distinguem pelas suas aptidões e esforço individuais, e estas características determinam as distâncias que percorrem nos fins pretendidos, a atuação do Orientador Educacional caminhará num determinado sentido. Se a visão do mundo é aberta e dialética, onde os homens são considerados como ontologicamente iguais, porém tornando-se desiguais pelas oportunidades desiguais que a sociedade de classes lhes determina, a ação da Orientação Educacional caminhará em outro sentido.

Azevedo e Garcia ainda apontam o fato de que a Orientação Educacional tradicional, desde o seu surgimento, vem cumprindo o papel de assistir o aluno no seu processo de adaptação do mesmo às normas escolares, numa ação ora corretiva, ora preventiva, às vezes desenvolvimentista, embora bem intencionada, fundamentalmente ingênua, já que se pressupõe neutra, e por ser

uma "prática fundamentada nos pressupostos do positivismo e da educação liberal" (p.36).

E, finalmente, concluem que o Orientador Educacional, quando se posiciona como um ser político, percebe que o importante é o porquê ele faz isto ou aquilo, e não o como ele faz.

Como se vê, através de todos os enfoques, com exceção do último, que se pretende diferente, a visão do mundo permanece a mesma: a de uma sociedade justa, pronta e acabada, onde os homens têm sucesso, ou não, segundo seus próprios méritos.

Numa leitura menos atenta à proposta das autoras para um enfoque crítico-progressista (por elas chamado de Reconstrução Social), corre-se o risco de entender a escola somente em si mesma, como um espaço mágico onde as transformações sociais podem ocorrer, independente do tipo de relações sociais existentes na sociedade da qual faz parte, sociedade esta que se expressa, com todas as suas significações e determinações, no espaço do cotidiano escolar.

Questiona-se, neste trabalho, a idéia das autoras sobre a pedagogia do trabalho, citada como a meta do trabalho do Orientador: pode ser outra que não a pedagogia do trabalho da sociedade capitalista que aí está posta? A busca do sonho muitas vezes confunde a leitura do que está colocado no real, e confunde até teóricos que teriam condições para fazer a leitura correta da fetichização do real, própria do sistema capitalista.

Entende-se que haverá outra escola, se necessária, quando houver outro tipo de sociedade, com outras relações sociais postas através de um novo modo de produção.

Confundir-se o processo de busca de transformação como se fosse a própria transformação acaba por tornar funcionalista muitos dos que fogem dessa classificação.

O que pode ocorrer então é que, enquanto o trabalho do Orientador é feito segundo essa abordagem, e não culmina, apesar do empenho do profissional, com a "democratização das relações na escola", e com todas as mudanças preconizadas como já acontecidas a partir da simples conscientização do profissional Orientador Educacional, o clima da mesma pouco muda; as decisões realmente importantes não são tomadas como resultado de uma discussão participante (por exemplo, as verbas públicas para a escola pública não chegam ao cotidiano escolar para ali se decidir como usá-las, "participativamente"), etc., As explicações para que isso ocorra, podem então ser as mais variadas:

a - esse profissional Orientador Educacional é "incompetente", pois não conseguiu o resultado esperado; deve ser, portanto, reciclado em cursos, etc. Exacerba-se o tecnicismo.

b - a democratização não ocorre devido a divisão técnica do saber escolar, que separou os que pensam (especialistas) dos que fazem (professores). Então, "abaixo os especialistas na escola!" A extinção da profissão é proposta a partir de uma análise calcada na pré-história do capitalismo.

Portanto, autoras críticas, que reconhecidamente são favoráveis a permanência do especialista no espaço escolar, Azevedo e Garcia, ao tipificarem a participação desse profissional e tratarem da escola em si, aparentemente descontextualizada, podem ajudar na leitura incorreta sobre a questão.

### 3.2. Classificação de Sena

Outra tipologia surgida sobre o trabalho de Orientação Educacional é a de Sena (1985), que explicitou as várias abordagens que, segundo ela, retratam as fases pelas quais passou o setor específico de Orientação Educacional da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, desde 1973, na formação do Orientador.

Alerta Sena que apesar da separação didática, na prática os enfoques se entrelaçam no tempo, "sendo difícil perceber quando se deu a passagem de um para o outro". Isso porque essa evolução não se deu de forma isolada: reflete de certa maneira a evolução do ideário pedagógico que circula nos encontros de Orientação Educacional nos congressos, seminários, nos livros sobre o assunto e que todos esses momentos refletem o contexto sócio-econômico-político que os determinam.

A classificação de Sena é a seguinte:

3.2.1. Enfoque clínico-terapêutico

3.2.2. Enfoque clínico-preventivo

3.2.3. Enfoque crítico

#### 3.2.1. Enfoque clínico-terapêutico

Nesse enfoque a maioria dos métodos e técnicas ensinadas aos alunos era a voltada para a orientação individual dos casos considerados pela escola como "anormais". Este tipo de

orientação procurava responder a um modelo de Orientação a ser desenvolvido nas escolas de 1º grau.

Como típico da atuação esperada do Orientador na escola são citadas as questões de que eram encaminhados ao Serviço de Orientação Educacional (SOE) alunos com problemas escolares, inadaptados, com problemas de aprendizagem, e com problemas vocacionais (falta de definição quanto a escolha do que fazer, necessidade de informação, esclarecimento sobre as ocupações, dificuldades de identificação pessoal em função das várias ocupações existentes, etc.).

A ida dos alunos ao SOE podia ser espontânea, ou por encaminhamento de outros profissionais da escola. O estudo de caso era a técnica mais usada para atender o problema. Da identificação do caso ao diagnóstico, a perspectiva psicológica-assistencialista era preponderante. O emocional era o dado essencial para explicar as "falhas individuais" apontadas. E todo esse enfoque, segundo Sena, orientava as disciplinas básicas do currículo do Curso de Orientação Educacional.

O aconselhamento era a técnica mais usada, após o estudo de caso, para tentar resolver o problema. Eram três as abordagens do aconselhamento psicológico a serem consideradas: o diretivo, o não diretivo e o eclético.

Destacam-se algumas afirmações que demonstram a visão de mundo subjacente a esse enfoque, bem como demonstram o uso da Orientação Educacional para ajustamentos: nesse sentido "caberia ao Orientador fazer da escola um ambiente de descompressão", e por isso mesmo seu maior esforço seria o de neutralizar confli-

tos e "fortalecer o ânimo juvenil no sentido de vencer ressentimentos, decepção e temores", e fazer do educando uma pessoa segura e satisfeita consigo mesma, capaz de atingir a maturidade psico-emocional e social, etc.

Lembra Sena que, ao perceber que esse enfoque deixava muito a desejar em sua atuação nas escolas, os setores responsáveis avaliaram motivos levantados como causas (em encontros, seminários, etc.), mas apenas levantaram as questões, variadas, mas descontextualizadas, sem analisá-las mais profundamente, sem ligá-las a duas perguntas fundamentais:

"Por que reforçar um projeto de Orientação Educacional que reduz o papel da escola à formação da personalidade e ao atendimentos às diferenças pessoais? Por que reforçar um projeto de Orientação Educacional que justifica o fracasso escolar como uma incapacidade do aluno? E por que desenvolver um projeto de Orientação Educacional que ignora as próprias condições da escola e do trabalho dos profissionais do ensino?" (1986:26).

### 3.2.2. Enfoque clínico-preventivo

Ao passar a realizar um trabalho de atendimento mais coletivo, incorporando os limites da situação existente, e tentando responder melhor às demandas concretas da escola, começa o Orientador a atuar num novo enfoque. Não só a criança inadaptada, mas todos os jovens precisam de ajuda: a socialização dos indivíduos, a aquisição de bons hábitos de estudo, etc., eram algumas das metas a serem atingidas. Surge a função do Orientador como "agente de mudanças", já que deveria trabalhar para mu-

dar o sistema e as instituições que cerceiam a individualidade das pessoas.

O currículo de Orientação Educacional foi então organizado na Faculdade de Educação, incluindo exercícios de relações humanas, bem como métodos e técnicas de orientação coletiva com caráter clínico-preventivo, como por exemplo sessões coletivas para o desenvolvimento de técnicas de estudo, de informação profissional, etc..

Segundo Sena, o indivíduo nesta abordagem já passa a ser considerado um ser social, ainda que de maneira vaga e imprecisa, mas era mantida a preocupação com o aspecto emocional do indivíduo como o centro das motivações do trabalho do Orientador.

A preocupação do Orientador seria a da não exclusividade com o aluno "anormal" e inclui todos os alunos da escola, mas sempre procurando criar um clima propício ao desenvolvimento da personalidade individual. Mas as causas dos problemas que "conturbam o ritmo normal da escola e dificultam a consecução de seus objetivos" continuavam a ser consideradas como de ordem emocional. Portanto, o contexto sócio-cultural, apesar de já aparecer em considerações teóricas como importante na formação da personalidade dos indivíduos, não era considerado na prática.

Segundo a autora, nesse enfoque algumas questões foram levantadas, mas sem terem ainda o aprofundamento necessário:

- "qual o significado de uma proposta de Orientação Educacional fundamentada num projeto de escola que visa essencialmente a socialização do indivíduo?"



- "qual a função ideológica da Orientação como propiciadora de um clima harmonioso que leva o aluno a se sentir ajustado e integrado à escola e à sociedade?"

- "que contribuição efetiva pode dar o Orientador à resolução dos problemas que a escola enfrenta se ele se norteia por uma política de relações humanas descontextualizada das relações de poder existentes na própria instituição escolar?" (p.31).

Nota-se, portanto, que não só as questões levantadas o foram sem ainda o aprofundamento necessário, mas também elas foram a-históricas e a-temporais, ao não ir muito além da escola, em seus questionamentos.

### 3.2.3. Enfoque crítico

Segundo Sena, após a constatação dos limites dos enfoques anteriores da atuação do Orientador, o setor responsável da Faculdade de Educação "partiu para um trabalho de questionamento da Orientação Educacional na sua relação com a escola e com a sociedade". (p.31). Procurando refletir o momento histórico,

"começou-se a questionar o papel que fora atribuição ao Orientador como um elemento "catalisador" que deveria promover a harmonia da escola e impedir que os conflitos viessem a tona". (p.32)

Este trecho, citado por Sena na página 32, demonstra bem a visão de mundo que perpassava os livros de Orientação Educacional à época:

"a atitude ideal do educando é aquela que se instala no estado de docilidade, de boa vontade, de co-responsabilidade de adesão às atuações educativas. Este estado decorre da confiança, do respeito, da estima dos jovens em relação aos mestres, do seu acatamento natural às leis e regulamentos e da aceitação prazerosa da disciplina. É ainda obtido pelos exemplos de cordialidade do corpo docente e administrativo em relação ao diretor e entre si". (Schmidt, 1975:84)

Com a rejeição dessa perspectiva, acompanha o novo enfoque os ventos críticos que sopram na educação brasileira. Novos objetivos na prática foram traçados, por exemplo, para a disciplina "Princípios e Métodos da Orientação Educacional - 1981", substituindo a de 1974.

Nesses objetivos já se procurava, pelo menos por escrito, "proporcionar aos alunos o domínio de um referencial teórico que possibilite a compreensão do processo de origem e evolução dos trabalhos de Orientação Educacional na realidade brasileira; fornecer aos alunos condições para que possam analisar numa perspectiva crítica, a Orientação na realidade educacional brasileira; desenvolver atividades que visem proporcionar aos alunos um domínio crítico do instrumental técnico necessário ao desenvolvimento das atividades específicas de Orientação Educacional". (Sena, 1985:33).

Denuncia-se e rejeita-se nesse enfoque, o fato da justificativa do fracasso escolar ser sempre calcada no próprio indivíduo.

Sena já aponta também a questão do parecer 252/69/CFE, que regulamenta o currículo mínimo de Pedagogia na formação do

profissional técnico/administrativo da educação (habilitações), vista como aplicação do princípio da divisão social do trabalho também na área da educação. Não aprofunda a que tipo de divisão social se refere, já que sabemos que todos os tipos de sociedade apresentaram algum tipo de divisão social.

Como é fácil perceber, Sena também identifica as idéias liberais subjacentes a cada enfoque citado. Mas também não avança na questão básica de realmente "dar nome ao bois": a questão das determinações sociais que subjazem nas relações sociais entre os homens não são desveladas, nem fica caracterizado com clareza a partir de que referencial teórico a autora "cria" a sua classificação.

### 3.3. Abordagem de Libâneo

Libâneo (1987) também classifica sinteticamente a atuação dos Orientadores Educacionais em quatro tendências teóricas específicas, e que de certa maneira não diferem muito das classificações dos autores vistos até agora. São elas:

#### 3.3.1. Abordagem funcionalista:

Que utiliza os princípios da chamada educação progressivista, onde a idéia do ajustamento do indivíduo à sociedade é explícita e preocupante.

### 3.3.2. Abordagem não-diretiva:

Que valoriza o "potencial interno e espontâneo de auto-realização do indivíduo e a sua capacidade de tomar suas próprias decisões, num clima de aceitação e sem ameaças". (p.73). Mas a sociedade harmoniosa continua intocada; só as relações interpessoais são trabalhadas.

### 3.3.3. Abordagem fenomenológica-existencial:

Parte da subjetividade da abordagem anterior, mas admite "a existência de um mundo real independente do sujeito que faz, ou não, parte da consciência, dependendo do alcance perceptivo do sujeito".(p.73)

### 3.3.4. Abordagem tecnicista:

Corresponde a época da Lei 5692/71, que prioriza o aconselhamento vocacional através da sondagem de aptidões e orientação profissional. Para Libâneo, mesmo fundamentado na teoria behaviorista, na teoria da comunicação e na de sistemas, representou essa abordagem um retorno ao funcionalismo, só que mais refinado.

Destaca-se a afirmação do autor de que "as concepções de Orientação fundamentadas nessas teorias não deixam dúvidas quanto à sua vinculação com a pedagogia liberal, cumprindo assim

funções de descoberta das aptidões individuais, ajustamento do indivíduo à sociedade vigente e informação profissional".(p.74).

Afirma também que "os enfoques convencionais do significado de Orientação Educacional são incompatíveis com a pedagogia progressista".(p.74/75)

Libâneo cita, em nota ao pé da página, o surgimento recente, como uma das tentativas de superação das abordagens mencionadas, da abordagem de Orientação Educacional centrada no currículo, proposta por Regina Leite Garcia, e "que defende um papel do Orientador mais diretamente ligado ao ensino-aprendizagem".(p.74).

Entendemos que a citação deixa de lado a contribuição mais importante de Garcia, fundamental em sua abordagem, que é o do compromisso político-pedagógico consciente a ser assumido pelo Orientador. A "atuação do Orientador Educacional na escola ser mais diretamente ligado ao ensino-aprendizagem" será consequência desse compromisso.

Libâneo, ao inserir essa classificação sobre a Orientação Educacional no seu livro "A Democratização da Escola Pública- a pedagogia crítica-social dos conteúdos", como se percebe, também remete o leitor à ligação estreita da Orientação, em seus enfoques convencionais, com a pedagogia liberal.

Mas também não aprofunda o significado dessa vinculação, sua ligação com os homens, suas relações sociais, a sociedade, a educação, a história.

Torna o profissional Orientador Educacional a ser enquadrado em "abordagens" com nomes rebuscados, que não conseguem

desvelar ao leitor mais desatento que categorias de análise o autor desse novo modelo de enquadramento da Orientação usa, para analisar a questão.

### 3.4. Classificação de Grinspum

Também Grinspum (1987) faz uma classificação da Orientação Educacional no Brasil, dividindo sua atuação em cinco períodos, por ela assim denominados:

3.4.1. período implementador (1920-1940)

3.4.2. período institucional (funcional 42/50, instrumental 51/60)

3.4.3. período transformador (1961-1970)

3.4.4. período disciplinador (1972-1980)

3.4.5. período questionador (1980...)

No artigo em que cria a divisão acima Grinspum faz uma tentativa de contextualização da questão da Orientação Educacional, mas o faz atendo-se mais aos fatos históricos de cada época, não chegando a clarear e relacionar a questão básica das relações sociais entre os homens, como advindas de determinado modo de produção de sua vida material.

#### 3.4.1. Período implementador

"Marcado nitidamente por atividades isoladas baseado num modelo importado, tenta-se introduzir a Orientação Educacional nas escolas." (Grinspum, 1987:12).

Orientar a educação nas escolas, resolver problemas de orientação e seleção profissional (identificação das aptidões individuais, dos dons pessoais para bem orientar), disciplinar (no sentido de ajustar), o homem certo para o lugar certo eram os aspectos principais que essa forma de Orientação Educacional ressaltava.

Tudo isto embalado pelo escolanovismo, como um "novo baluarte de pregação liberal dos anos 20 "quando se deslocou o enfoque fundamentalmente político da educação para os aspectos pedagógicos". (p. 14)

### 3.4.2. Período institucional

Surgimento legal de Orientação Educacional, nos artigos 50, 51, e 52 do Decreto-Lei nº 4073, de 3/01/42, da Lei Orgânica do Ensino Industrial.

A Orientação Educacional é concebida com propósitos educativos, "pois visava não apenas a adaptação profissional dos alunos, como a solução de problemas pessoais no seu relacionamento com a família e a escola." (p. 15)

Aparecendo também na Lei Orgânica do Ensino Secundário e na do Ensino Comercial, é basicamente a Orientação Educacional de caráter preventivo: "a ela cabia prevenir desajustamentos e desvios de conduta, propiciando por outro lado, o encaminhamento conveniente dos alunos nos estudos e na escolha profissional." (p. 15)

Neste sentido a Orientação Educacional vem reforçar o caráter elitista da educação: aos mais bem dotados ensino para serem elite dirigentes, aos menos dotados (classes menos favorecidas economicamente), o ensino profissionalizante e técnico.

Nesta época aparece também a Orientação Educacional no Instituto de Seleção Profissional (1947), no Rio de Janeiro, "com uma linha de estudos e padronização de testes", visando a Orientação Profissional mais adequada.

Já alertava Grinspum para a limitação da Orientação Profissional: voltada apenas para "orientação para um curso posterior e não a uma orientação voltada para a própria discussão da Educação e Trabalho." (p. 16)

A autora chama a atenção também para o fato de que

"... se estávamos vivendo num regime autoritário, era necessário mascarar a sua não existência principalmente na educação, oferecendo oportunidades para todos (iguais), inclusive com a ajuda de uma orientação educacional que orientasse seus estudos, sua profissão e sua vida pessoal. A orientação também não se limitava a orientar "para fora" mas também, orientar para dentro", buscando evitar a eclosão de problemas de desajustes na escola." (p. 16)

A citação acima demonstra que a autora toca na questão do "mascaramento" do regime autoritário, mas o enfoque dado não aprofunda a questão, pelo contrário, faz uma análise onde a lógica do capitalismo não é considerada; a naturalização do que é social, e o porque dessa naturalização, não aparece.

O que a autora consegue passar, assim entendemos neste trabalho, e é comum acontecer nas críticas e descrições da



Orientação, é uma visão moralista e maniqueísta da questão da "incorporação da ideologia dominante, a Orientação mascarando seu papel abrangente, legitimando por suas funções as desigualdades sociais, etc..." (p.16)

Se fosse possível visualizarmos a idéia que fica desse tipo de crítica e abordagem, talvez fosse a mais adequada a imagem ingênua de um grupo de homens "malvados", conspirando num subterrâneo para velar isto ou aquilo. E a Orientação Educacional, sem escolha, "bode expiatório na educação", prestando-se a esse trabalho de repassar o mascaramento, acriticamente.

Apesar da questão da Orientação Educacional ser corretamente classificada nesta fase como funcionalista, e da autora fazer uma razoável análise de fatos históricos, neles inserindo cronologicamente a Orientação Educacional, e com a explicitação de algumas das funções desempenhadas em cada época, a questão fundamental, básica, das relações sociais entre os homens próprias do modo de produção capitalista, em sua fase monopolista, bem como as expressões dessas relações sociais expressas no fazer dos homens, inclusive no do profissional da Orientação Educacional, não é explicitada.

### 3.4.3. Período Transformador

Nesse período, segundo Grinspum, em plena era de turbulência da fase de 1964, surge nova Constituição no cenário brasileiro, com grandes alterações na proposta governamental em relação à cultura e a educação, graças à manifestação de educa-

dores, forças culturais e do magistério.

Para a Orientação Educacional nesta época surge a Lei nº 5564/68, que "provê sobre o exercício da profissão de Orientação Educacional" e que em seu artigo 5º explicita que "se constitui uma das atribuições do Orientador o aconselhamento dos alunos". Lei essa que surgiu logo após a Lei nº 5540/68, que modificou o Curso de Pedagogia.

Como marco desse período cita Grinspum o estado de crise percebido pelos orientadores que

"se por um lado não estavam satisfeitos com o espaço ocupado pela categoria em termos de reconhecimento e de aceitação, por outro lado não se afastavam das determinações legais como garantia de conquista de seus interesses." (p. 18)

Ressaltamos a estranheza de ser como é paradoxal que, no período menos transformador, no sentido revolucionário do termo, pelo qual passou a escola pública também submetida ao período ditatorial da instituição república brasileira, seja este o nome escolhido pela autora para classificar esse período de atuação da Orientação Educacional.

#### 3.4.4. Período disciplinador

É desse período a Lei nº 5692/71 que no seu artigo 10 identifica, explícita e implicitamente, a atuação da Orientação Educacional, visando, enfatizando, o aspecto individual (interesses e aptidões), que seriam os únicos responsáveis pelo acerto ou erro das opções profissionais dos alunos.

Surge o decreto 72846/73, definindo condições e atribuições para o profissional de Orientação Educacional com atuação de ampla abrangência, "bem como a pertinência ao aspecto psicológico que era mais visto como aspecto fim do que aspecto meio e imprescindível, junto dos demais, ao trabalho da Orientação" (p. 20)

Cita ainda Grinspum o fato de que já nesse período o Orientador começa a discutir as relações Educação e Trabalho; busca deslocar o eixo na Orientação Profissional, do problema Acompanhamento Profissional/Informação Profissional para uma nova visão, onde aparecem as discussões sobre os fatores que envolvem a escolha e a decisão vocacional.

Neste trecho acima, como pode-se notar, Grinspum sugere a existência de uma nova visão baseada nas relações Educação e Trabalho, e sugere também que nas discussões aparecem fatores que envolvem a escolha de outros itens relacionados a questão da profissão.

Mas que nova visão é esta não fica muito claro na leitura do texto em questão.

### 3.4.5. Período Questionador

Grinspun, lembrando que até a década de 80 a Orientação era exercida como "um veículo de propiciar o ajustamento do aluno à família, escola e sociedade; um instrumento de facilitação à mudança num processo de aprender a "tornar-se"; um condutor de técnicas e procedimentos que favorecessem o desenvolvi-

mento do aluno para fazer escolhas conscientes," (p.21), coloca que nesse período, começa a ser cobrado do Orientador um maior compromisso político com o momento histórico que se estava vivendo. Nesse sentido, "a prática da Orientação procura ser superada não mais pelo exame interno de suas atribuições, mas pela prática exercitada no contexto social onde é realizada." (p.21)

Alerta Grinspum também que, nessa fase, "mais do que uma definição, busca-se uma compreensão, mais do que uma resposta tem-se o desafio,"(p.21) Os Orientadores, mais organizados, participam mais amplamente nos vários debates sobre a educação inserida no contexto da história brasileira.

Nessa fase, no artigo em questão, Grinspum afirma que a ênfase da Orientação passa a ser sua integração ao currículo escolar; o seu envolvimento com a democratização da escola, a ideologia dominante entre os Orientadores é a dos valores democráticos numa fase de transição. São também aspectos da Orientação: voltar-se para a pedagogia dos conteúdos, buscar uma visão interdisciplinar da educação, tornar-se questionadora, em termos de participação na educação transformadora. Não é mais obrigatório o ensino profissionalizante (Lei nº 7044/82); a Orientação Profissional é perpassada pela questão do binômio Educação e Trabalho. Tudo isso é afirmado pela autora e mais, o profissional Orientador está mais integrado a seus órgãos de classe, envolve-se na luta dos trabalhadores, principalmente na área de educação, participa mais ativamente dos movimentos sociais.

Surge como sua atribuição principal ser "o articulador de forças dentro da comunidade escolar."(p.22)

Nessa classificação também o desvelamento das funções que o Orientador exerceu em suas formas históricas na escola pública brasileira é feito em cima do aparente, dos indicativos próprios da visão liberal de mundo. Mas também a questão é tratada sem ir além dos fatos históricos e das formas e expressões históricas, cronologicamente correlatas, da Orientação Educacional. O sonhado é colocado como realidade já posta.

### 3.5. Esquematização de Pimenta

Pimenta (1988) esquematiza a atuação do Orientador Educacional dentro do quadro "Tendências da Educação e componentes curriculares", sendo o Orientador colocado como um dos componentes.

Tendências da Educação	Atuação do Orientador
- Escola Liberal Tradicional	- Ajustamento do aluno à família e à escola a fim de que não se desvie das normas.
- Escola Liberal Escolanovista	- Desenvolvimento integral e harmonioso da personalidade do aluno, preparando-o para fazer opções básicas.
- Escola Crítica-Tecnicista	- Definição precisa entre o Orientador Educacional e o Orientador Profissional: o primeiro trabalha com o aluno, o segundo com o professor. Ação integrada.
- Escola Crítico-Social dos Conteúdos	- Orientador é um pedagogo que ajuda a transmissão-assimilação crítica dos conhecimentos.

Apesar do todo o trabalho de Pimenta ser bem contextualizado historicamente, nesse quadro específico estranhemos a questão citada da "definição precisa entre o Orientador Educacional e o Orientador Profissional, o primeiro trabalhando com os alunos, o segundo com o professor". Essa "divisão de tarefas" na escola pública corresponde na verdade, nas abordagens conservadoras, ao trabalho do Orientador (alunos) e ao do Supervisor Escolar (professores). A distinção que é feita comumente entre Orientador Educacional e o Orientador Profissional situa-se especificamente na questão relacionada ao mercado de trabalho (Informação Profissional e Sondagem de aptidões para o OP) e ao processo ensino-aprendizagem como um todo (para o DE). Quanto à "ação integrada", nunca foi tão parcelada como nessa tendência.

## CAPÍTULO IV

### "QUEM CLASSIFICA O CLASSIFICADOR?" CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS CLASSIFICAÇÕES EXISTENTES NA LITERATURA PEDAGÓGICA SOBRE A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL.

Como pode-se notar, a esta altura deste estudo, vários foram os autores brasileiros que, em diversos trabalhos acadêmicos (artigos, capítulos de livros e até livros inteiros), engrossaram a fileira dos intelectuais ditos progressistas que, numa tentativa de repensar criticamente a Orientação Educacional, criaram os mais diversos tipos de classificação para enquadrá-la.

E são esses autores, em sua maioria, que servem de suporte teórico para formar novos orientadores nos cursos de graduação, bem como servem para embasar a análise da questão.

Neste trabalho cedemos a tentação de criar mais uma classificação, conforme quadro-síntese a seguir, para tentar desvelar o fato de que os nomes dados em cada tipologia criada foram os mais diversos e até complicados, mas não são necessariamente diferentes em suas abordagens e críticas.

QUADRO SÍNTESE DAS CLASSIFICAÇÕES DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL, EM SUAS FORMAS DE ATUAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA.						
DATA	AUTOR	CLASSIFICAÇÃO			O QUE FAZER QUE SE PRESUPÕE NOVO	
1984	Azevedo e Garcia	Racionalismo Acadêmico	Processo Cognitivo	Auto-Atualização	Tecnologia do Ensino	Reconstrução Social
1985	Sena	Enfoque Clínico-terapêutico	Enfoque Clínico-preventivo			Enfoque Crítico
1987	Libâneo	Abordagem funcionalista	Abordagem não-diretiva	Abordagem fenomenológica-existencial	Abordagem tecnicista	Abordagem da Orientação Educacional centrada no currículo
1987	Grinspum	Período Implementador (1920-1940)	Período Institucional: (42 a 1950) instrumental (51 a 60)	Período Transformador (61 a 70)	Período Disciplinador (71/80)	Período Questionador (1980 ....)
1988	Pimenta	Escola Liberal Tradicional	Escola Liberal Escolanova	Escola Crítica-Tecnicista		Escola Crítico Social dos Conteúdos

Ocorre que, basicamente, através do estudo feito no capítulo anterior, parece existir um consenso entre os autores sobre as funções desempenhadas pelo profissional Orientador Educacional em cada etapa: etapas com nomes variados, mas atuações semelhantes, num mesmo período histórico.

Outro consenso entre os autores citados é a tendência na qual os estudos teóricos são feitos, em sua grande maioria, pelo menos aparentemente, com base no materialismo histórico, ou seja, "na apreensão do fenômeno educativo no interior da sociedade capitalista." (Tullio, 1989:1).



É Túllio também quem alerta para o fato desta tendência, para ela dominante na literatura pedagógica atual, revelar dois lados de uma mesma questão:

"um deles é a crise histórica do modo de produção capitalista; o outro é que, neste momento de intensas transformações sociais, seja porque o pragmatismo não dá conta de resolver os problemas senão de uma forma paliativa, seja porque as teorias idealistas de interpretação da realidade revelam a sua ineficácia, os estudos mostram uma forte tendência à teorização, principalmente nos países chamados subdesenvolvidos." (p. 2)

O exercício de apreensão da realidade da Orientação Educacional, em certas formas históricas que a mesma assumiu e assume dentro das leituras baseadas no materialismo histórico, feitas pelos autores revisitados, mostrou que as teorias resultantes dessas reflexões podem expressar-se numa prática que, pressupondo-se revolucionária, torna-se expressão viva de tudo aquilo que se propõe a negar.

Isso porque, como bem coloca Tullio

"entende-se que o esforço para sistematizar uma prática nada mais é do que a necessidade de explicá-la para encaminhar soluções mais consequentes aos problemas que nela se manifestam. Entretanto, nesse esforço de compreensão da prática social, existem níveis de conhecimento que não necessariamente aprendem a questão fundamental" (1989:2).

Portanto, o momento histórico presente pressupõe mais que a simples apreensão, mesmo que em toda a sua amplitude, do

fenômeno educativo e dentre eles, a questão da Orientação Educacional.

Pode-se estender aos autores em questão, com muita propriedade, a reflexão de Túllio de que

"no entendimento do processo político para o encaminhamento da existência humana à uma nova forma de vida, o marxismo na literatura pedagógica se fecha na análise do fenômeno educativo.

Nesta inversão metodológica de tomar o particular como objeto da reflexão, sem tomar a historicidade da contradição básica dessa relação social (capitalismo), que interioriza e dilui o particular, os educadores explicitam sua herança filosófica vendo na educação o ponto de partida do processo revolucionário, e tentam elaborar uma pedagogia capaz de adestrar os homens, capaz de, na escola, ensinar-lhes a luta de classes" (1989:2).

Isso sem atentar para o fato de que, também para Túllio:

"para a Ciência da história não há nenhuma pedagogia à parte da própria materialidade, ou seja, do próprio movimento histórico dos homens, que possa ensiná-los ou adestrá-los para que eles aprendam a fazer a luta de classes." (p. 3)

Dentro dessa tendência de criar uma pedagogia revolucionária é que os autores trabalham quando tratam da classificação das formas históricas que a Orientação Educacional assumiu, na escola pública brasileira. Apontam como questão básica a ser superada o problema das funções que o Orientador exerceu/exerce nessa escola pública ser sempre expressão viva do pensamento li-

beral. Isso significando estar plenamente a serviço da difusão da ideologia hegemônica do capitalismo.

Mesmo autores que explicitamente defendem a permanência do profissional Orientador na escola pública brasileira, como já foi visto, fazem-no a partir de um "mea culpa", onde, refazendo o trajeto histórico da Orientação dentro do ensino público brasileiro, "reconhecem" que foram instrumentos na reprodução das formas de interpretação que o sistema capitalista faz do real, ajudando-o a justificar as desigualdades sociais que lhe são próprias. Mas esses fenômenos são apresentados como a coisa em si mesma, bastando haver uma conscientização (voluntária?) e um compromisso político (espontâneo?) do indivíduo Orientador Educacional, para que ocorra, segundo essa abordagem, a transformação.

Transformação não só do profissional, mas da própria escola e até da própria sociedade! Passa então o Orientador de "culpado" à "salvador".

Senão note-se como Azevedo e Garcia colocam em seu enfoque/proposta de um fazer que pressupõem novo, o da Reconstrução Social, que a atuação transformada e transformadora do profissional Orientador levará ao fato de que

"a submissão à verdade definitiva, e à autoridade hierárquica e à ordem são substituídas pelas busca de novas de relação e organização. A sociedade passa a ser percebida em toda a sua complexidade e dinamicidade, as relações de exploração que nela acontecem não são mais escamoteadas" (1984:34).

E afirmam também as autoras que esse enfoque distingue-se dos demais por ter uma postura política norteando toda a prática pedagógica. Perguntamos nos outros enfoques não houveram sempre posturas políticas norteando a prática pedagógica?

Para Azevedo e Garcia, ao vivenciar este enfoque parte-se do pressuposto que o Orientador Educacional que opta por essa abordagem capta o problema educacional a partir da compreensão, da realidade global (que não é explicitada):

"sendo que nessa ótica cada problema educacional é percebido em suas implicações sócio-econômicas-políticas, ligadas a uma ideologia que mascara privilégios e discriminações, problemas como evasão e repetência, classificações, etc., não são mais encardos como fatos isolados que exigem soluções meramente pedagógicas e administrativas, mas como fatos políticos que exigem um posicionamento político, do qual decorre uma opção pedagógica". (1984:35).

Para as autoras, portanto, esse enfoque explicita as contradições, evidencia o conflito de classes, derruba o mito da neutralidade.

Como se nota, chegam também a alertar Azevedo e Garcia para o fato de que é necessário apreender os fenômenos que perpassam a prática humana em seu próprio movimento, e ultrapassá-los, pois não são a causa fundamental, e sim os dados aparentes. Por exemplo, a evasão, a repetência, etc. Mas não conseguem ir além da questão de que devem ser vistos como fatos políticos (consciência?), do qual decorre uma opção pedagógica (compromisso?)

Além de existir a possibilidade de passarem ao leitor mais desatento a idéia de que a simples opção pelo enfoque em questão torna o profissional consciente e comprometido, bem como faz avançar, em muito, processo de democratização da escola.

Parodiando Mello (1982), ao tentar clarear a atuação da Orientação Educacional, remetendo-o para um fazer que se pressupõe novo, voltado para a apregoada transformação social, ocorre o caso "da vítima se tornar ré, ainda que muito amada".

Isto porque, sem que seja esta a intenção das autoras sobre o indivíduo Orientador Educacional, ele é visto de maneira a-histórica, e a-temporal, como responsável por grande parte dessa sonhada transformação a partir apenas de sua conscientização e do seu compromisso político com a visão de mundo considerada correta.

Visto desta forma, essa leitura vem corroborar aquilo que combate: a tendência da pedagogia liberal de tornar o indivíduo "naturalmente, o único responsável por seus atos" Torna-se tudo, novamente, uma simples questão de escolha individual: a escolha, pelo profissional Orientador, da abordagem correta para o embasamento de sua prática.

Nessa perspectiva Libâneo (1987), também afirma, contundentemente, que "os enfoques convencionais do significado de Orientação Educacional são incompatíveis com a pedagogia progressista". (p. 74/75).

Assim a categoria "pedagogia progressista", usada solenemente por vários intelectuais respeitados no meio acadêmico brasileiro, parece que tem critérios muito seguros e exclusivos

para classificar quem pode nela ser enquadrado. Pergunta-se: quem "enquadra o enquadrador?"

Neste caso talvez seja necessário revisitar a Tese 3, sobre Feuerbach, de Marx e Engels, na Ideologia Alemã:

"A doutrina materialista da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias têm que ser transformadas pelos homens e que o próprio educador tem que ser educado.

Daí que ela tenha de cindir a sociedade em duas partes, uma das quais fica elevada acima dela. A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou auto-transformação só pode ser tomada e racionalmente entendida como práxis revolucionária" (1984:108).

Em Libâneo, a categoria pedagogia progressista parece ser usada como uma das partes que se "eleva acima das demais", cindida do real, e nunca como práxis revolucionária.

Ora, novamente a aparência, os fenômenos causais são tomados em si mesmos, ao serem emitidos "solenes julgamentos teóricos", esquecendo-se que

"A materialidade dos fenômenos existentes na relação social de produção capitalista representa a forma de ser, a consequência quantificável desse modo de produção determinado da existência dos homens, mas o conteúdo do que as expressa são as relações de produção. Isso significa que a superação da situação posta pressupõe a eliminação da relação de produção social vigente, que, por sua vez, é determinante dos fenômenos presentes" (Tullio, 1989:15).

Ao realizar suas análises tomando por base apenas o movimento aparente das formas históricas da Orientação Educacional no modo de produção capitalista, ocorre com esses autores o que é para Túllio, o ocultamento das relações de produção objetivas que dão forma aos fenômenos específicos, bem como também fazem a própria história se apresentar como algo deslocado do trabalho.

E mesmo denunciando o fato de que o liberalismo naturaliza a existência dos homens, ocultando as diferenças produzidas pelas relações sociais advindas do modo de produção vigente, e imputando aos Orientadores essa grande culpa de serem vilões, por excelência, na escola pública brasileira, da naturalização do social, além de serem os expropriadores do saber fazer do professor (este sempre visto como o "legítimo proletário da educação"), todos os autores revistados, sem exceção, fazem uma leitura enviesada da questão.

Ao dicotomizar o particular do social, ao dissociar o determinado do determinante.

"a existência dos homens passa a ser vista, pensada e explicada como um movimento natural (evolução) que tende à igualdade entre os homens. A igualdade aparece, aprioristicamente, como ponto de chegada, como meta a ser atingida pelos homens (redenção)." (Túllio, 1989:17).

Isso porque para Marx,

"indivíduos produzindo em sociedade, portanto uma produção de indivíduos essencialmente determinada, este é naturalmente o ponto de

partida. O caçador e o pescador individuais e isolados, de que partem Ricardo e Smith, pertencem a inocentes ficções do século XVIII. São "robinsonadas" (1977:201).

E o Orientador Educacional, assim como o caçador e o pescador, individuais e isolados, usado como ponto de partida passa a engrossar a fileira dos "robinsonadas", a partir das análises que são feitas de suas funções.

Isso é visível em Grinspum (1987), que em sua classificação sobre a Orientação Educacional, chamada de Período Questionador (1980 em diante), que corresponde aos enfoques ditos mais progressistas dos outros autores estudados, contrapõe a figura da Orientação exercida como veículo de ajustamento do aluno à família, escola e sociedade, como instrumento de facilitação à mudança num processo de aprender a "tornar-se", como um condutor de técnicas e procedimentos que favorecessem o desenvolvimento do aluno para fazer "escolhas conscientes", com a figura do Orientador Educacional com maior compromisso político com o momento histórico que se está vivendo.

Novamente naturaliza-se o social e dicotomiza-se o real: o Orientador é visto como ponto de partida, no seu "compromisso político" com o momento histórico que se está vivendo."

A Orientação Educacional não só não é vista como parte da materialidade dos fenômenos existentes na relação social da produção capitalista" que se expressa na sua forma de ser, que é a "consequência quantificável desse modo de produção determinado de existência dos homens", mas também não se atenta para o fato posto de que "o conteúdo que a expressa são as relações de pro-



dução". (Túllio, 1989:15).

Também para Túllio

"isso significa que a superação de situação posta pressupõe a eliminação da relação social de produção vigente, que por sua vez, é determinante dos fenômenos presentes."(p.15)

E isso não é levado em consideração nas classificações estudadas.

Portanto, a Orientação Educacional em sua forma histórica atual é fruto da relação social de produção vigente (e não apenas ela enquanto profissão, mas todas que aí estão). E que não será o simples compromisso individual e a opção política do Orientador que resolverá a questão, nem também a preconizada exclusão dos especialistas (dentre eles os Orientadores) dos quadros de pessoal da escola pública brasileira. Ambas as vertentes falam em nome de uma pretensa reapropriação da totalidade pedagógica, que como se vê apesar de apregoada, aparece totalmente deslocada da totalidade social.

Pimenta (1988), ao catalogar a Orientação Educacional dentro do esquema baseado nas tendências pedagógicas de Libâneo, acaba por tornar funcionalista a sua classificação. Dentro de um esquema asséptico, onde o componente curricular Orientador, em tal tendência atua de maneira "X", na outra atua de maneira "Y", trata da forma em si, do movimento aparente. As contradições essenciais não são desveladas.

Não é explicitado o movimento que permitirá a explicação da prática social da Orientação para além do aparente, "o que significa a compreensão da razão histórica da sociedade de classes e do carácter provisório desta forma de ser dos homens." (Túllio, 1989:170)

Portanto, os teóricos que tratam da questão da Orientação Educacional fazem suas análises

"sem entender a história, isto é, sem entender que os homens reais (portanto, a igualdade que neles se manifesta) são expressões de sua forma de trabalho, a relação existente entre os fenômenos e o movimento dos mesmos não é captada pelo pensamento dos homens, o que faz com que a relação social de produção, portanto, a sociedade, seja explicada como oposição entre as classes, como divisão. Retira-se, nesta compreensão da realidade, a própria história, ou seja, o embate necessário entre as classes, o sentido mesmo de luta de classes que, enquanto tal, determina ou não o desenvolvimento das forças produtivas." (Tullio, 1989:18)

E voltamos, assim, ao que foi visto no capítulo I deste trabalho, que trata da colocação do capitalismo no seu devido lugar: na sua fase monopolista, com o trabalho abstrato já posto em substituição ao trabalho vivo. Só assim poder-se-á tratar da questão da prática social da Orientação Educacional: entendendo-se as suas reais determinações sociais.

Isso porque urge ter o entendimento de que

"nesse sentido (do embate) para Marx falar em classes sociais não é a mesma coisa que falar em luta de classes. Se as classes (trabalhadora e burguesa) se produzem no corpo da sociedade capitalista personifi-

cando a necessidade do capital, a luta de classes, como movimento de negação do trabalho vivo pelo trabalho materializado na máquina, é a própria produção da necessidade da sociedade sem classes". (Tullio, 1989:18).

E é esta uma leitura que parece não ser feita pelos autores estudados, ao fazerem suas classificações sobre as formas históricas da Orientação Educacional.

Já denuncia Tullio o fato de que:

"a duplicidade de concepções na literatura pedagógica (perpetuação da sociedade capitalista e concomitante defesa da transformação) traduz a questão da luta de classes como luta pela diminuição individualizada da miséria da classe trabalhadora, isto é, negação da miséria comum à vida do trabalhador, independentemente da negação das classes. E enveredar por este caminho é eternizar o homem como trabalho, portanto a sociedade de classes". (p. 51/52).

Todas as classificações estudadas acerca da Orientação Educacional desconsideram totalmente o fato de que, no processo dinâmico do existir humano, a natureza do homem já não se expressa mais pelo trabalho, mas pelo não trabalho, e que

"o encaminhamento da prática revolucionária conseqüente pressupõe a apreensão da consciência como totalidade (ela também poderosa força produtiva do novo) isto é, supõe a consciência de que uma nova forma social se impõe, para que o homem possa se colocar como ser liberto do trabalho vivo, portanto liberto de ser forma de trabalho, em toda sua individualidade, como ser de livre ocupação, como ser de livre opção, isto é, como ser que realmente pode optar por aquilo que ele realmente deve fazer." (Tullio, 1989:46)

Ocorre, portanto, também com esses autores que trataram da prática social da Orientação Educacional o fato de fazerem suas leituras sem perceber que estacionaram suas análises na questão do antagonismos entre as classes, posicionando-se a favor dos "explorados, oprimidos, dominados, classes populares, etc", sem contudo chegar a apreender o objeto em questão como parte de um movimento maior, que é o da materialidade já posta pelas relações sociais do modo de produção vigente.

Encontramos traços dessa postura, por exemplo, no enfoque da Reconstrução Social, de Azevedo e Garcia, que contém a seguinte assertiva:

"A educação passa a ser comprometida com uma prática a favor dos interesses de uma grupo ou do outro, já que seus interesses são conflitantes. Cai por terra, assim, o mito da neutralidade. Ser neutro é se colocar a favor da classe dominante, isto é, da manutenção do "status quo"" (1984:35).

Mesmo indo a Marx para suporte de suas análises e classificações, como é de se supor do teor geral de seus textos, os autores revisitados "permanecem na estrutura da distribuição sem considerar que a mesma está inteiramente determinada pela estrutura da produção" (Marx, Apud Tullio, 1989:15).

E em relação a Orientação Educacional, as análises e críticas que dela são feitas expressam, em sua maioria, esta permanência da questão ao nível da estrutura da distribuição. O próprio fato das críticas tomarem como ponto importante, quando

não como fundamental, a questão da divisão do trabalho no interior da fábrica (lá pelos idos tempos da manufatura) aparece como expressão de preocupação com a distribuição desigual de saber e oportunidades. Tudo isso representado pela "divisão injusta e perversa" do trabalho entre os homens: uns pensam, outros executam, e são consequentemente, explorados.

De fundamento geral de toda produção de mercadoria, de todo o processo de produção capitalista, na análise feita por Marx ainda no capítulo sobre a cooperação (1968:402), a questão da divisão manufatureira do trabalho, e da divisão social do trabalho, torna-se um dos eixos de sustentação para a crítica enviesada das formas assumidas pela Orientação na escola pública brasileira.

Prendem-se talvez esses críticos da Orientação Educacional, à afirmação de Urquhart (1855), citado por Marx, de que "subdividir um homem é executá-lo, se merece a pena de morte; é assassiná-lo, se não o merece. A subdivisão do trabalho é a morte de um povo". (1968:416)

Apenas poucas páginas adiante, no mesmo Marx, pode-se encontrar a continuação da história (que não estaciona, já que é movimento) e, ao que parece, não foi lida pelos críticos em questão:

"Essa oficina (para produção de ferramenta) produto da divisão manufatureira do trabalho, produziu, por sua vez, máquinas. Estas elimina, o ofício manual, princípio regulador da produção social". (1968:422).

Portanto, a subdivisão da pedagogia em especialistas educacionais (dentre eles o Orientador), encarada como expressão na escola da divisão técnica do trabalho no capitalismo, teria que ser superada. Segundo alguns de seus críticos, através da extinção das habilitações e o surgimento de um pedagogo generalista, o que equivale, talvez, a fazer voltar a roda do tempo, aos tempos "artesaniais" da Pedagogia. Ou como querem outros, através da suposta busca da superação dessa fragmentação, no próprio fazer do Orientador, na busca da totalidade perdida, (através de um fazer consciente e comprometido política e tecnicamente, e em integração com os demais profissionais da escola). Todas essas tendências já devidamente identificadas na introdução deste trabalho.

Também é interessante notar que, na maioria da literatura pedagógica que trata da questão dos especialistas, (os não docentes da escola) o profissional docente (o professor), que também é reflexo/produto da divisão social-técnica da pedagogia, no capitalismo, é poupado desse tipo de análises.

E mais, na maioria das vezes, quando aparece nas críticas, o papel que lhe é atribuído é o de "trabalhador manual", o simples executor de algo que alguém planejou. Encaixam-no na figura do "operário" na área da educação; é a "vítima maior" da exploração capitalista, no âmbito escolar.

Num recente trabalho, Nunes (1990), embarca nesse viés teórico ao analisar a questão da "Instituição escolar pública capitalista". Analisando a prática social de professores, para ela trabalhadores produtivos, e dos alunos, "futura força de

trabalho produtivo", coloca a prática dos especialistas escolares como "trabalhadores improdutivos e gestores do processo de trabalho escolar."

Dentre outras "pérolas" de afirmações teóricamente enviesadas, destaca-se a questão de que para Nunes só os gestores escolares (especialistas), não produzem mais valia na escola e são improdutivos. Isso porque, para a autor, sua prática centra-se na expropriação do processo produtivo da força de trabalho proletário, isto é, no processo de realização do trabalho dos trabalhadores produtivos escolares (professores). Para a autora citada o salário do gestor escolar não decorre da venda de sua força de trabalho para a produção de algum produto, porque a sua força de trabalho nada produz. Dessa forma, não se pode falar de exploração dessa força de trabalho. (grifo nosso)

Para Nunes, que talvez assim esteja se propondo a superar Marx, "ao final (do controle da força de trabalho do professor produtor) os gestores recebem através do seu salários uma quota-parte dessa mais valia, apropriada globalmente pelos capitalistas e, posteriormente distribuída" (p. 140/141). Portanto os especialistas em Educação têm o privilégio, segundo essa leitura, de ser a uma das primeiras categorias com quem os capitalistas repartem os lucros.

Pode-se-ia dizer que essa autora usou dois pesos e duas medidas, ao fazer a análise da prática social dos trabalhadores da escola. E nenhuma das medidas ou pesos foi, infelizmente, o rigor do método do materialismo histórico-dialético.

Ao achar os "grandes culpados por tudo", os especialistas, ocultou as causas reais, ajudou a camuflar a questão das relações sociais que estão postas e que são próprias do modo de produção capitalista, e o fato de que elas atingem/produzem todos os trabalhadores.

Talvez Nunes deva ir à Marx, na Miséria da Filosofia, quando ele diz que "O sr. Proudhon não possui da dialética de Hegel mais do que a linguagem. A seu juízo, o movimento dialético é a distinção dogmática do bom e do mau." (1965:107)

E que "aquele que propõe o problema de eliminar o lado mau põe fim, abruptamente, ao movimento dialético." (p. 108).

Portanto, a transformação social apregoada em todas as abordagens que se supõem progressistas, dentro das classificações e críticas feitas sobre a Orientação Educacional, parece que ocorrem, teoricamente,

"na esfera da distribuição (de direitos, de justiça, de saber, de poder, de controle), deixando intocadas as leis fundamentais que regulam esta distribuição (ou qualquer outra distribuição). (Tullio, p. 15).

Isto aparece, por exemplo, em Grinspum, quando em seu Período Questionador, afirma que:

"nesse período começa a ser mais mobilizada a atuação do Orientador, solicitando desse profissional um comprometimento com as classes populares, e em especial, com o papel que a escola deve desempenhar na igualdade de oportunidades e na luta para a democratização e solicitação do saber" (1987:22).



Saber e oportunidades distribuídas com justiça significando transformação social alcançada. é idéia que fica dessa abordagem. Ao lutar por uma distribuição mais justa, com oportunidades para todos, talvez nem se perceba a presença, como suporte dessa visão de mundo, do ideário burguês por excelência: "liberdade, igualdade, fraternidade". O que se ajuda a manter, nesse enfoque é a relação Capital X Trabalho, um pouco melhorada, através de uma politização do trabalhador para que busque uma repartição mais justa. Neste sentido estas análises e suas consequentes práticas, aparentemente progressistas e que buscam ser revolucionárias, tornam-se reacionárias.

Ao defender a igualdade no trabalho concreto, ignoram essas práticas e críticas o movimento do trabalho abstrato; eternizam a relação Capital X Trabalho. E o modo de produção capitalista fica, assim, naturalizado, apesar de fartamente denunciado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Enquanto na vida comum cada comerciante sabe muito bem distinguir entre aquilo que alguém pretende ser e aquilo que realmente é, a verdade é que a nossa historiografia ainda não atingiu esse reconhecimento trivial. Ela acredita que todas as épocas são, literalmente, aquilo que dizem e imaginam ser." (Marx e Engels, Ideologia Alemã, 1984:6161).

Através das reflexões feitas neste trabalho, espera-se ter chegado a alertar para a necessidade das críticas que são feitas às formas históricas que a Orientação Educacional assumiu na escola pública brasileira aprofundarem "a apreensão do referencial teórico-metodológico que serve de parâmetro para a interpretação da realidade que os Orientadores reproduzem em sua atividade". (Noma, 1989:114).

E que as sugestões hoje existentes, e que decorrem de uma visão reificada da realidade, de análises equivocadas devem procurar ir além da proposta de reformular o fazer imediato do profissional Orientador.

Procuramos demonstrar, inicialmente, que o conceito de Orientação não é privativo do modo de produção capitalista, mas sim tão antigo quanto a própria humanidade. Mas evidenciou-se também que, já a partir do seu surgimento como forma histórica nesse modo de produção, e que chega inclusive a se expressar,

como profissão legalizada no quadro dos profissionais que atuam na escola pública brasileira atualmente, a interpretação de sua atuação foi sempre a de que agiu como expressão viva do pensamento liberal, sustentada, teórico-metodologicamente, pelos pressupostos do positivismo.

Reconhecemos que a crítica da Orientação chega a identificar o positivismo como expressão ideológica de um modelo teórico que divide o mundo para poder conhecê-lo, e que avança às vezes até à questão mais profunda da relação da existência dessa visão de mundo com determinantes sociais mais amplos: a das relações sociais entre os homens, num determinado modo de produção de suas vidas materiais.

Por outro lado, percebemos que os autores estudados neste trabalho fazem uma leitura fetichizada do real, ao fazerem suas críticas ao nível apenas da especialidade, mesmo que não seja esta a intenção, ficando limitados no exercício da apreensão da realidade, pois a especialidade não emerge como decorrência; torna-se o ponto de partida e de chegada do conhecimento. Ao permanecerem limitados nas suas críticas as funções desempenhadas pela Orientação Educacional na escola, sendo essa prática imediata e seus limites (no máximo, a escola, e dentro dela o Orientador) o universo onde acontece a discussão, não conseguem atingir a essência "das determinações reais das questões que estão postas para serem respondidas". (Noma, 1989:115).

Tudo isto reflete-se em distorções teórico-metodológicas, apesar das análises utilizarem-se, em suas abordagens, de categorias aparentemente progressistas. E estas distorções es-

praiam-se por amplo segmento da literatura pedagógica atual. Isto é,

"reprodução ou contradição foram as categorias que deviam dar conta do fenômeno da escola para as duas grandes vertentes de explicação que se pretendem progressistas". (Etges, 1990:22).

Segundo Etges, essas categorias

"contribuíram de fato, para a descrição de elementos importantes, porém não conseguiram alcançar a essência do fenômeno em seu fundamento. Consequentemente, seus resultados em termos de propostas não rompem os labirintos do Minotauro em que se movem, e, em termos de ação política, repõem incessantemente o velho, mediante ações por vezes até modernizadoras. Seu efeito mais espetacular talvez consista, não em resolver a crise, mas em gerar o discurso da crise, mecanismo de regeneração do social já moribundo nesta fase avançada do capital.

Pois o trabalhador coletivo que é a produção essencial e histórica do capital, já não é mais o trabalho vivo, mas a máquina automatizada, a eletrônica, a ciência. A superação deste discurso da crise, infundável, que desestrutura o objeto como a pintura surrealista desconstrói o real, e que, como a publicidade torna o figurativo mais real que o real, exige um rigoroso exercício da lógica da escola e da educação, segundo o método proposto por Marx e Hegel, e, simultaneamente, a verificação de sua evolução histórica. Esse é o caminho da ciência na apropriação do real pela mente dos homens". (p.22).

Alertando também para o fato de que o estudo e a comparação entre formas diversas nas quais se materializou no últimos séculos a escola pública e moderna de massas pouco esclarece a questão, além de nunca ter fim, Etges chega ao ponto fundamental da questão.

Este parece ser também o ponto chave da questão problemática das críticas feitas as formas históricas da Orientação Educacional dentro dessa escola, ao lembrar que

"enquanto formas, elas escondem precisamente o real, e, em seu conjunto, não apresentam lógica. Por outro lado, elas são a expressão, exatamente nas suas diferenças, de um conteúdo que as determina. Esse é o real que procuramos". (Etges, 1990:22).

E o que determina o conteúdo específico da Orientação Educacional? Certamente não é através da confusão da crítica sobre ela, quando identifica suas formas como se fossem seu conteúdo, que ter-se-á o real explicitado.

Também o real não será desvelado se permanecer a literatura pedagógica que trata da Orientação inserida também no que para Tullio é um discurso de forma gelatinosa, porque permeado de categorias e conceitos próprios do marxismo, só que sem a clareza necessária.

Também não se captará o real na crítica que se faz ao Orientador Educacional, se a realidade for tratada como busca da igualdade utópica, própria do positivismo, ou então como fruto das relações sociais que têm como seu principal fundamento o trabalho concreto, posto como natural, e eternamente imanente ao homem, ignorando totalmente o movimento do trabalho abstrato.

Isto porque, ao se eternizar categorias que são necessárias e fundamentais para o entendimento da sociedade moderna, só que tornando-as dogmas fetichizados e fossilizados, consegue-se tudo, menos explicar o que já está posto pela materialidade

da fase atual do capitalismo.

Vale lembrar que Marx já alertava para o fato de que a fetichização da desigualdade (sua naturalização) é própria, e necessária, à forma de produzir do modo capitalista. Nela, como coloca Tullio

"os homens são (sempre) pensados como seres naturalmente dados para o trabalho, para o comércio assim como a liberdade, a igualdade, necessárias ao desenvolvimento daqueles são pensados como elementos inerentes à existência humana, portanto como naturais" (1989:63).

E esta naturalização do trabalho permeia a maioria das interpretações feitas das funções do Orientador. Também o trabalho desse profissional passa a ser visto como execução de tarefas técnicas, mesmo nas abordagens que se supõem progressistas, e não é encarado também como parte das necessidades humanas.

Devem os autores remeter-se necessariamente à explicação da história, para que possam dar conta do real procurado pois

"a explicação marxista da história é a demonstração teórica de que, num dado momento de desenvolvimento material da vida humana, o ser pensado pela sociedade burguesa (ser natural, ser naturalmente voltado para o trabalho, e as relações sociais de produção vigentes) não se encontram mais num movimento uniforme. A teoria encontra-se em discordância com a materialidade, com a produção" (Tullio, 1989:63).

E este descompasso da teoria com a materialidade já posta pelas relações de produção aparece, com muita evidência na questão fundamental, já apontada por vários autores, do trabalho

ser colocado como categoria eterna, naturalmente imanente ao homem, sem que sejam levadas em conta as modernas forças produtivas, advindas das relações sociais próprias do modo de produção vigente.

Tudo isto brotando do referencial teórico-metodológico das análises feitas sobre a Orientação, expressas pelas classificações estudadas neste trabalho, leva ao fato, inconteste, de que

"a análise não exorciza o que deve exorcizar: a sociedade do trabalho compulsório, a sociedade regulada pela necessidade de uma relação de classes para manter-se viva. Nesse processo, as condições materiais de produção não possuem correspondência com a consciência que os homens expressam desse período histórico" (Tullio, 1989:52).

O desenvolvimento burguês das forças produtivas não é alcançado pelo pensamento. O fato de que o capital, ultrapassando seus próprios limites, "produz a necessidade de uma nova igualdade entre os homens", não é percebido pela consciência humana. (Tullio, p.52).

Essa igualdade quando é percebida, o é como a igualdade própria do ideário burguês, que luta pela igualdade na esfera da distribuição numa visão, para Marx, mais banal, pois se apresenta como uma distribuição de produtos, e nunca é vista no seu real significado, como distribuição dos instrumentos de produção e a consequente distribuição dos membros da sociedade pelos diferentes gêneros de produção. Tudo isso deve ser visto, na visão do real, como expressão da subordinação dos indivíduos à rela-

ções de produção determinadas, aí sim vista a igualdade, em sua origem, como fator também de produção, e não como diminuição da miséria, ou qualquer outra explicação que, na aparência, justificar a sua busca, a luta por ela.

A nova igualdade será baseada, necessariamente, nas novas relações de produção decorrentes da transformação do modo de produção.

Portanto, para que a questão da Orientação Educacional seja recolocada/revista a partir dos reais determinantes sociais que embasam sua prática, faz-se necessário que os seus críticos partam do princípio de que o trabalho

"é uma resposta histórica a uma necessidade dos homens, e resposta a determinadas necessidades que os homens produzem a partir das condições objetivas nas quais operam. Nesse sentido quando a materialidade já revela aos homens a necessidade do não trabalho como categoria de análise da realidade, nem as classes sociais, nem o trabalho concreto-categorias privilegiadas na análise dos educadores dão conta dessa questão revolucionária". (Tullio, 1989:43).

A defesa da transformação social pretendida não decorrerá da questão de igualdade e justiça para os explorados, marginalizados, etc., mas da real compreensão do significado do desenvolvimento histórico burguês das forças produtivas, agora não mais expresso pelo trabalho concreto, mas sim pelo trabalho abstrato. A questão fundamental dessa fase do capitalismo está posta e expressa justamente pela sua forma de crise histórica:



"Ou se transformam as relações sociais (que aprisionam as forças produtivas desenvolvidas) liberando as forças da natureza aprisionadas sob a forma da máquina, de automação da produção, para atender as necessidades de todos os homens (eliminando o valor de troca) ou se mantém as forças produtivas nos estreitos limites da propriedade burguesa, destruindo-as". (Tullio, p.45).

Isso porque "o sistema burguês é limitado demais para abarcar suas próprias riquezas". (Marx e Engels, 1986:24)

A busca de superação da discordância entre teoria e a expressão da materialidade, que na verdade é a busca do real desvelado, deve ser constante, sob pena de ocorrerem, como alerta Etges, tentativas de emancipação revolucionária" em nome de instituições arcaicas pelas quais a burguesia se libertou enquanto classe, e pôs seu mundo em funcionamento". (1990:27).

Lembra também esse autor que

"temos que repensar e revolucionar tudo. Quando a burguesia pôs fim à ordem feudal ela subverteu inteiramente uma ordem dada e todas as relações sociais foram substituídas por novos códigos. A economia, a produção, a política, a produção de homens, é substituída por uma ordem de valores sem medida nenhuma com a ordem feudal. Assim como a burguesia substitui a ordem feudal em bases inteiramente novas, a sociedade que objetivamente todos querem só pode realizar-se em bases completamente novas. A burguesia introduziu o poder do trabalho e a ética do trabalho, e sobre este fundamento constitui o trabalho coletivo que se materializou na máquina ferramenta automática, hoje a eletrônica. Criou nova forma de formação de indivíduos mediante a educação, materializada num sistema escolar multiforme. Trabalho e educação aí se pertencem com carne e unha enquanto elementos essenciais da ordem capitalista estabelecida" (p.27).

Portanto para se pensar o novo não se pode pensar a partir de condições já historicamente ultrapassadas pela materialidade, sob pena de se produzir o arcaico.

Como não há nenhuma natureza humana já posta, "o indivíduo se produz e é resultado de suas relações sociais. Não há nada que buscar indefinidamente no passado, pois o novo homem se põem no futuro". (Etges, 1990:27).

E, conseqüentemente, também a nova Orientação está posta no futuro.

Todas as abordagens que propõem um novo fazer para o Orientador acabam tratando apenas da educação, e não da produção de uma nova sociedade, apesar de apregoá-la. Isto porque não baseiam suas leituras na questão já posta na materialidade de valores do não trabalho, e as relações inteiramente novas que daí advirão.

A nova forma de Orientação não depende de julgamentos morais, seguidos de exercícios premonitórios (ou receitas) sobre seu "novo" fazer. Depende, isto sim, do rumo que tomará a prática social, que é processo coletivo de criação humana. Voltamos a afirmar que só a compreensão das condições concretas já colocadas pelo desenvolvimento do processo de produção como condição essencial para o encaminhamento dessa prática social, tornará possível a solução real das questões colocadas por essa mesma prática social para serem resolvidas. E dentre essas questões coloque-se também a Orientação Educacional.

## BIBLIOGRAFIA

- ALTVATER, Elmar. A teoria do capitalismo monopolista de Estado e as novas formas de socialização capitalista. In: HOBBSBAWN, Eric (org.) História do Marxismo XII, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.
- AZEVEDO, Joanir G. e GARCIA, Regina L. A Orientação Educacional e o currículo. In: Caderno de Pesquisa (48), São Paulo, 1984.
- BECK, Carlton E. Fundamentos Filosóficos da Orientação Educacional. São Paulo, EPU/EDUSP, 1977.
- BISSERET, Noelle. A ideologia das aptidões naturais. In: DURAND, José Carlos (org.) Educação e hegemonia de classes- As funções ideológicas da escola. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- BRAVERMAN, Harry. Trabalho e capital monopolista. A degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.
- CARVALHO, Maria de Lourdes R.S.. A Função do Orientador Educacional. São Paulo, Moraes, 1986.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. A escola como mercado de trabalho. Os bastidores da divisão do trabalho no âmbito escolar. São Paulo, Iglu Editora, 1989.

COMTE, Augusto. Catecismo Positivista. São Paulo, Abril Cultural, 1973. (Col. Os Pensadores).

----- Curso de Filosofia Positiva. São Paulo, Abril Cultural, 1973. (Col. Os Pensadores).

----- Discurso sobre o pensamento positivo. São Paulo, Abril Cultural, 1973. (Col. Os Pensadores).

CUNHA, Luis Antônio. Educação e desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro, Francisco Alves Editora, 1978.

DURKHEIM, émile. Da divisão do trabalho social. São Paulo, Abril Cultural, 1973. (Col. Os Pensadores).

ETGES, Norberto J. A escola e a produção do arcaico. In: Educação e Realidade 15(1), Porto Alegre, jan/jun 1990.

FERRETTI, Celso João. Uma nova proposta de Orientação Profissional. São Paulo, Cortez, 1988.

GARCIA, Regina L. O orientador educacional e o currículo. In: Prospectiva 2(14), Porto Alegre, AOERGS, 1985.

----- Os especialistas em educação: os mais novos responsáveis pelo fracasso escolar. In: Prospectiva 2(14), Porto Alegre, ADERGS, 1985.

GODELIER, Maurice. O marxismo e as ciências do homem. In: HOBBS-BAWN, Eric, (org) História do Marxismo XI. Rio de Janeiro, Paz e Terra 1989.

GRINSPUN, Mirian P.S. Zippin. A Orientação Educacional contextualizada. In: Orientação Educacional hoje e amanhã. Revista da Educação (64), AEC, abril/junho, 1987.

KOSIK, Karel. Dialética do Concreto. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

LIBÂNEO, José Carlos. Orientação Educacional e emancipação das camadas populares: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. In: Prospectiva 2(13). Porto Alegre, ADERGS, 1984.

----- Democratização da Escola Pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Loyola, 1987.

LOWY, Michel. Ideologias e Ciência Social - Elementos para uma análise marxista. São Paulo, Cortez, 1985.

LAPA, Constância e outros. Histórico da Orientação no Brasil. In: Prospectiva 2(14), Porto Alegre, ADERGS, 1985.

MACHADO, Lucília R. de Souza. Educação e divisão social do trabalho. São Paulo, Cortez, 1989.

MAIA, Eni e GARCIA, Regina L. Uma Orientação educacional nova para uma nova escola. São Paulo, Loyola, 1984.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. A Ideologia Alemã - Teses sobre Feuerbach. São Paulo, Moraes Editora, 1984.

----- Manifesto do Partido Comunista. São Paulo, Global Editora, 1986.

MARX, Karl. O Capital - Crítica da Economia Política. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968. (Trad. da 4ª ed. 1890, alemã).

----- Contribuição à crítica da economia política. São Paulo, Martins Fontes, 1977. (Trad. de Maria H.B. Alves).

----- Miséria da Filosofia. Rio de Janeiro, Leitura Editora, 1965.

MELLO, Guiomar Namo de. Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo, Cortez, 1982.

NOMA, Amélia Kimiko. Repensando a Orientação Educacional. São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 1989, (dissertação

de mestrado).

NUNES, Marilene de O. A instituição escolar pública capitalista.

Porto Alegre, UFRS, 1990. (dissertação de mestrado).

PIMENTA, Selma G. O pedagogo na escola pública. São Paulo, Loyola,

1988.

SENA, Maria das Graças de C. Orientação Educacional no cotidiano

das 1<sup>as</sup> séries do 1º Grau. São Paulo, Loyola, 1985.

SCHMIDT, Maria J. e PEREIRA, Maria de L. Orientação Educacional.

Rio de Janeiro, Agir Editora, 1969.

TAVARES, Otávio A. A questão da prática e da identidade na ação

do Orientador Educacional. In: Prospectiva 2(14). Porto Alegre, ADERGS, 1985.

TÓLLIO, Guaraciaba A. Afinal, Proudhon venceu? Piracicaba, Universidade Metodista, 1989. (dissertação de mestrado).

VÁSQUEZ, Adolfo S. Filosofia da Práxis. Rio de Janeiro, Paz e

terra, 1977.

VIEITEZ, Cândido G. Os professores e a organização da escola.

São Paulo, Cortez, 1982.